



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

**WEB OF SCIENCE (WoS) VERİ TABANINDA YER ALAN
DİNLEME VE OKUMA KAYGISI İLE İLGİLİ ÇALIŞMALARIN
BİBLİYOMETRİK ANALİZİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mevlüt TAŞKIN

**Danışman
Doç. Dr. Beytullah KARAGÖZ**

TOKAT - 2024

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Beytullah KARAGÖZ danışmanlığında hazırlamış olduğum **“Web of Science (WoS) Veri Tabanında Yer Alan Dinleme ve Okuma Kaygısı ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi”** adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

11/06/2024

Mevlüt TAŞKIN

imza

JÜRİ KABUL VE ONAY



TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince bana inanan, düşüncelerime ve emeklerime değer veren, sabırla yol gösteren danışman hocam Doç. Dr. Beytullah Karagöz'e çok teşekkür ederim.

Bu süreci tamamlamamda ve bu çalışmayı gerçekleştirebilmemde birçok kişinin emeği ve desteği olmuştur. En başta sürecin her anında yardımını ve desteğini hiç esirgemeyen, beni cesaretlendiren ve her zaman arkamda olduğunu hissettiğim değerli dostum Prof. Dr. Aykut Emre Bozdoğan'a sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisans ders sürecinde bizi en iyi şekilde yetiştiren, çalışmalarımızı sabır ve titizlikle inceleyen, bizlere birer öğrenci değil de bir eğitimci gözüyle bakan ve bizleri geliştiren değerli hocalarım Prof. Dr. Fatih Yılmaz ve Doç. Dr. Sami Baskın'a, tez savunmamda yer alan ve değerli tavsiye katkılarda bulunan Doç. Dr. İzzet Şeref'e, tanıdığım günden beri gerek akademik çizgisi ve duruşu ile gerekse de dostane yaklaşımı ile benim yanımda olan değerli hocam Prof. Dr. Ömer Faruk Sönmez'e, teknik konularda yardımını esirgemeyen Arş. Gör. Abdulkerim Demir hocama çok teşekkür ederim.

Son olarak, eğitim hayatımın tüm kademelerinde her daim yanımda olan, beni maddi manevi hep destekleyen annem ve babama ve en önemlisi süreç boyunca beni sabırla destekleyen, hep yanımda olduğunu hissettiren canım eşim Firdevs Taşkın'a teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

WEB OF SCIENCE (WoS) VERİ TABANINDA YER ALAN DİNLEME VE OKUMA KAYGISI İLE İLGİLİ ÇALIŞMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Taşkın, Mevlüt

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Beytullah Karagöz

Haziran 2024, xiii + 117 sayfa

Bu çalışmada "listening anxiety(dinleme kaygısı)" ve "reading anxiety (okuma kaygısı)" üzerine yayınlanan uluslararası makale ve bildirilerin bibliyometrik değişkenler açısından analizi amaçlanmıştır. Çalışma ayrıca alandaki mevcut bilgi birikimini sistematik bir şekilde ortaya koymayı ve gelecekteki araştırmalara yol göstermeyi amaçlamaktadır. Eğitim ve eğitim araştırmaları kategorisindeki uluslararası yayınlar, betimsel tarama yönteminde desenlenmiştir. Yapılan çalışmada, Web of Science (WoS) veri tabanından alınan bibliyometrik veriler kullanılmış ve tarama süreci 27 Ekim 1975-27 Ekim 2023 tarihleri arasındaki yayınlarla sınırlandırılmıştır. Taranan indeksler SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH ve ESCI olarak belirlenmiştir. Çalışmada, "reading anxiety" ve "listening anxiety" anahtar kelimeleri, tüm dillerde ve tüm yayın türlerinde taranmıştır. Analiz sonucunda listelenen, "Education & Educational Research" kategorisindeki 10.000'in üzerinde yayın taranmış ve toplam 183 çalışma incelemeye tabi tutulmuştur. Veriler tablolar ve şekiller şeklinde sunulmuştur. Tablolarda yer alan veriler; Web of Science (WoS) kategorileri, yayın türleri, yıllara göre sayısal dağılımı, en çok atıf alan yayınlar, etkin olan araştırmacılar, etkin olan dergiler, etkin olan ülkeler, etkin olan kurumlar, etkin olan yayın dilleri, yayınlanma sürecine destek sağlayan en etkin fonlar başlıklarında analiz edilmiştir. Ayrıca çalışmada "Eğitim&Eğitim Araştırmaları" kategorisinde yer alan makale ve bildirilerde en çok kullanılan anahtar kelimeler ile en sık atıf alan yayınların ilişkilerini görselleştirmeye yarayan sosyal ağ analizi yöntemi kullanılarak inceleme yapılmıştır. Sonuçlar; bu anahtar kelimelere yönelik en fazla yayının makale

türünde olduğunu, en çok “Eğitim ve Eğitim Araştırmaları” kategorisinde yayın yapıldığını, yayın dilinde İngilizcenin en sık başvurulmuş dil olduğunu, bu alanda en çok yayının 2021 yılında yayınlandığını, en çok atıf yapılan makale ve bildirilerin "Modern Language Journal", "Foreign Language Annal" gibi dergilerde yer aldığını göstermektedir. Ayrıca en etkin yayın yapan ülkelerin Çin Halk Cumhuriyeti ve Amerika Birleşik Devletleri olduğu ve en etkin yayınevlerinin "Springer Nature", "Wiley" ve "Elsevier" olduğu tespit edilmiştir. Liu Meihua, Namaziandost Ehsan ve Sparks Richard L. en çok yayın yapan yazarlar olduğu görülmüştür. Bu alanda en çok Macintyre Peter D. ve Horwitz Elanie Kolker’e atıf yapıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, Bibliyometrik Analiz, Web of Science, Anlama Becerileri, Dinleme Kaygısı, Okuma Kaygısı

ABSTRACT

BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF THE STUDIES ON LISTENING AND READING ANXIETY IN THE WEB OF SCIENCE (WoS) DATABASE

Taşkın, Mevlüt

Master's Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Beytullah Karagöz

June 2024, xiii + 117 pages

This study aimed to analyze the bibliometric variables of international articles and papers published on "listening anxiety" and "reading anxiety." Additionally, it aimed to systematically present the existing knowledge in the field and provide guidance for future research. International publications in the category of education and educational research were organized using a descriptive scanning method. Bibliometric data extracted from the Web of Science (WoS) database were utilized, and the scanning process was limited to publications between October 27, 1975, and October 27, 2023. The scanned indexes were determined as SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, and ESCI. The keywords "reading anxiety" and "listening anxiety" were scanned in all languages and publication types. As a result of the analysis, over 10,000 publications in the "Education & Educational Research" category were scanned, and a total of 183 studies were subjected to examination. The data were presented in tables and figures. The data in the tables were analyzed in terms of Web of Science (WoS) categories, publication types, numerical distribution by years, most cited publications, influential researchers, influential journals, influential countries, influential institutions, influential publication languages, and the most supportive funds for the publication process. Additionally, a social network analysis method was employed to visualize the relationships between the most frequently used keywords and the most cited publications in the articles and papers in the "Education & Educational Research" category. The results indicate that the majority of publications on these keywords are in article format, most publications are made in the "Education &

Educational Research" category, English is the most commonly used language in publications, the highest number of publications occurred in 2021, and the most cited articles and papers are found in journals such as "Modern Language Journal" and "Foreign Language Annals." Furthermore, it was determined that the most active countries in publishing are the People's Republic of China and the United States, and the most active publishers are "Springer Nature," "Wiley," and "Elsevier." Liu Meihua, Namaziandost Ehsan, and Sparks Richard L. were identified as the most prolific authors in this field, with Macintyre Peter D. and Horwitz Elanie Kolker being the most cited authors.

Keywords: Anxiety, Bibliometric Analysis, Web of Science, Comprehension Skills
Listening Anxiety, Reading Anxiety

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLO LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	10
1.2. Amaç ve Önem.....	10
1.3. Sayıtlılar ve Sınırlılıklar	14
1.4. Tanımlar	15
BÖLÜM II	17
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	17
2.1. İletişim	17
2.2. Dil ve Dört Temel Dil Becerisi	17
2.3. Anlama Becerileri	18
2.4. Dinleme Becerisi.....	20
2.5. Okuma Becerisi.....	26
2.6. Kaygı Nedir?	29
2.7. Dinleme Kaygısı	35
2.8. Okuma Kaygısı	38
2.9. Alanyazın Taraması	41

BÖLÜM III.....	53
YÖNTEM.....	53
3.1. Yöntem.....	53
3.2. Veri Toplama Süreci	53
3.3. Veri Tabanları	54
3.4. Veri Analizi.....	56
BÖLÜM IV	60
BULGULAR.....	60
BÖLÜM V.....	80
TARTIŞMA	80
BÖLÜM VI.....	87
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
KAYNAKÇA	94
ÖZGEÇMİŞ.....	118

TABLO LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
Tablo 1. Tüm kategorilerde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik çıkan tüm yayın türlerinin WoS kategorileri.....	68
Tablo 2. Tüm kategorilerde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yapılan taramada çıkan makale ve bildirilerin ilk 7 WoS kategorileri	69
Tablo 3. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik makale ve bildirilerin yazım dillerine göre dağılımı	69
Tablo 4. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yayınlanan makale ve bildirilerin yıllara göre sayısal dağılımı	70
Tablo 5. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme Kaygısı ve Okuma Kaygısı ile ilgili yayın türleri	62
Tablo 6 “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yayın yapılan dergiler	67
Tablo 7. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yayın yapılan ülkeler.....	74
Tablo 8. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yayın yapılan yayıncılar	75
Tablo 9. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yayın yapan yazarlar (f= en az 2).....	78
Tablo 10. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yayın yapılan Kurumlar (f= en az 2).....	73
Tablo 11. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik en çok atıf alan ilk 50 makale ve bildiri	74

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil No	Sayfa
Şekil 1. Wolff-Marsnik Modeli'ne göre dinlemenin anlama süreci	22
Şekil 2. Kaygı düzeyi ve başarı arasındaki ilişki	37
Şekil 3. Anahtar kelimeleri ile topic kategorisinde yapılan arama	60
Şekil 4. Yayın türlerine göre dağılım.....	67
Şekil 5. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” alanında yapılan çalışmalar	67
Şekil 6. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yayınlanan makale ve bildirilerin anahtar kelimelerinin yıllara göre dağılımı.....	72
Şekil 7. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik ortak atıf kaynak türü ağ haritası	73
Şekil 8. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yayın yapılan ülke ağ haritası	76
Şekil 9. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik ortak yazar atıf ağ haritası	79
Şekil 10. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yayınlanan makale ve bildirilerde en çok atıf yapılan ortak yayınlar	84

KISALTMALAR

A&HCI	Arts & Humanities Citation Index
BKCI-S	Book Citation Index– Science
BKCI-SSH	Book Citation Index– Social Sciences & Humanities
CPCI-S	Conference Proceedings Citation Index- Science
CPCI-SSH	Conference Proceedings Citation Index- Social Science & Humanities
ESCI	Emerging Source of Citation Index
ISSI	International Society for Scientometrics and Informetrics
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NSF	National Science Foundation
SCI	Science Citation Index
SCIE	Science Citation Index Expanded
SSCI	Social Sciences Citation Index
TR	Türkiye
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
ULAKBİM	Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi
WoS	Web of Science
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan temel araçlardan biridir ve bireylerin yanı sıra toplumların da kültürel ifadesidir. Her dil, o dilin konuşulduğu toplumun değerlerini, normlarını, inançlarını ve tarihini yansıtır. Bu nedenle, dil sadece kelimelerin anlamlarından ibaret değildir; aynı zamanda bir kültürün taşıyıcısı ve temel unsuru olarak görülür. Dil, sürekli olarak değişime uğrayan ve gelişen bir biçime sahiptir. Yeni kelimeler oluşturulur, eski kelimelerin anlamları değişir ve dilin gramer yapısı zamanla evrilmeye devam eder. Bu değişim ve gelişim süreci, toplumdaki duygu ve düşüncelerin ifade edilme biçimlerini etkiler. Ayrıca dil toplumların iletişim kurmasında temel araç haline gelmiştir.

İletişim süreci insan hayatının önemli bir unsurudur. İnsanoğlunun varlığının ilk günlerinden içinde bulunulan 21. yüzyıla kadar iletişim olgusu önemini korumuştur. Bu olgu, gerek sözlü gerekse de yazılı olarak gelişimini sürdürmeye devam etmiştir. Bir günlük zaman dilimi içerisinde sözlü, yazılı ve sözsüz iletişimin birçok imkânından yararlanılır. Yeni doğan bir bebek, bebeklik döneminde gün içerisinde refleks ve mimiklerle kendini ifade eder, ilk çocukluk (oyun) döneminde dil gelişiminin belli bir noktaya gelmesinin ardından dilin sözlü ve yazılı imkânlarından bilinçli bir şekilde yararlanmayı sürdürür. İnsanlığın bildiklerini, öğrenmek istediklerini, mutluluklarını, sıkıntılarını iletme isteği iletişim sürecini hayatın merkezine konumlandırmıştır. İletişim sürecinin merkezinde ise dil ve dilin sunduğu imkânlar yer almaktadır.

Bireyin dil becerilerini geliştirmesi, öğrenim sürecinin temel hedeflerinden biridir. Dil becerileri, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört ana kategoride değerlendirilir. Bu beceriler, bireyin iletişim yeteneklerini güçlendirir ve genel yaşam becerilerini şekillendirir. Ana dilindeki konuşma ve dinleme becerileri, çoğunlukla bireyin doğal çevresinde, ailesi ve arkadaşlarıyla etkileşim içinde gelişir. Özellikle çocukluk döneminde, bu çevresel etkileşim, dilin temelini oluşturulduğu kritik bir dönemdir. Ancak, okuma ve yazma becerileri genellikle daha formel bir öğrenme süreci gerektirir. Örgün eğitim, bireylere alfabeyi öğrenme, kelime dağarcığını genişletme, metinleri anlama ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme fırsatı sunar. Özellikle okuma ve anlama becerileri, bireyin bilgi edinme, eleştirel düşünme ve

problem çözüme yeteneklerini geliştirmesine katkıda bulunur. Bu nedenle, eğitim sürecinde dil becerilerine odaklanmak, bireylerin iletişimde etkili olmalarını, düşünce dünyalarını ifade etmelerini ve bilgiye erişimlerini artırmalarını sağlar. Dil becerilerinin kapsamlı bir şekilde geliştirilmesi, bireylerin kişisel, akademik ve profesyonel yaşamlarında başarılı olmalarına katkı sağlar. Bu çerçevede, dil becerilerine yönelik etkili öğretim ve öğrenme stratejilerine odaklanmak, bireylerin yaşamları boyunca sürekli bir öğrenme sürecine katılmalarını sağlar.

Dil, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan bir araçtır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine dayanan bu anlaşma süreci, etkili iletişim için temel oluşturur. Bu becerilerin birbirini tamamlayacak şekilde geliştirilmesi, dilin işlevsel bir şekilde kullanılmasına bağlıdır (Emiroğlu, 2023). Dinleme becerisi, başkalarının ifadelerini doğru bir şekilde anlamayı içerir ve iletişimin temelini oluşturur (Epçaçan, 2013). Konuşma becerisi, düşüncelerin açık ve etkili bir şekilde ifade edilmesine olanak tanır (Kurudayıoğlu, 2003). Okuma becerisi, yazılı materyalleri anlama ve yorumlama yeteneğiyle ilgilidir (Demirel ve Epçaçan, 2012). Yazma becerisi ise düşüncelerin kâğıda dökülmesi ve etkili bir şekilde ifade edilmesini sağlar (Kemiksiz, 2021). Bu becerilerin birbirini destekleyici bir bütünlük oluşturması, dilin amacına uygun şekilde kullanılmasını sağlar. Bu nedenle, ana dil dersinin sadece bir bilgi aktarımı aracı değil, aynı zamanda bu becerilerin kazandırılması süreci olarak ele alınması önemlidir. Bu yaklaşım, bireylerin iletişim yeteneklerini güçlendirmelerine ve yaşamları boyunca etkili bir şekilde ifade etmelerine olanak tanır (Gürses, 2009).

Öğrenme ve öğretme faaliyetleri, iletişimin temelini oluşturduğu için, öğretme-öğrenme sürecinin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak, okuma, yazma ve dinleme etkinliklerinin anlama süreciyle desteklenmesi kritik öneme sahiptir. Bireyin, öğrenme materyallerini kavraması, zihinsel işlemlere tabi tutularak gerçekleştirilir. Okuduğunu veya dinlediğini anlamayan bir öğrenci, bilgi, düşünce ve duygularını doğru, açık ve yalın bir biçimde ifade edemez. Bu durum, öğrencinin okul başarısına olumsuz yönde etki edebilir.

Öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerini geliştirmeleri, sadece bilgiye erişim sağlamakla kalmaz, aynı zamanda düşünce süreçlerini ve ifade yeteneklerini geliştirmelerine de katkıda bulunur. Okuduklarını ve dinlediklerini anlamak, öğrencilere çeşitli konularda bilgi edinme ve kendi düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etme yeteneği kazandırır. Bu nedenle, öğrenme ve öğretme süreçlerinde okuma ve dinleme

etkinliklerinin öğrencilerin anlama becerilerini güçlendirecek şekilde tasarlanması önemlidir (Beydoğan ve Ocak, 1999).

Okuma becerisi, yazılı metinleri anlama ve yorumlama yeteneğini içerir. Okuyucu, harf ve sözcük tanıma, kelime anlamını kavrama, bağlam içinde anlam çıkarma gibi becerilere sahip olmalıdır. Ayrıca, metindeki ana fikirleri belirleme, ayrıntıları ayırt etme ve eleştirel düşünce geliştirme gibi daha üst düzeyde okuma becerileri de önemlidir. Dinleme becerisi, sözlü iletişimi anlama ve çözümleme yeteneğini içerir. Dinleyici, konuşmacının ifadelerini doğru bir şekilde anlamalı, ana fikirleri yakalamalı ve gerekirse sorular sorarak daha derin bir anlayış geliştirmelidir. Konuşma becerisi, düşünceleri sözlü olarak ifade etme ve etkili iletişim kurma yeteneğini içerir. Konuşmacı, açık ve etkili bir şekilde düşüncelerini ifade edebilmeli, dilbilgisi kurallarına uygun konuşabilmeli ve dinleyicilerle etkileşimde bulunabilmelidir. Bu iki beceri alanı, dilin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için birbiriyle bütünleşmiş bir şekilde çalışır. Her bir beceri, bireyin dil ile etkileşimde bulunma yeteneğini güçlendirir aynı zamanda hem bireysel hem de toplumsal düzeyde iletişimi destekler.

Okuma, yazılı ya da basılı sözcükleri duyu organları aracılığıyla algılama sürecini ifade eder. Bu süreç, sadece görsel algıyı içermez, aynı zamanda anlamlandırma ve kavrama adımlarını da içerir. Okuma, zihinsel ve düşünsel bir faaliyet olarak kabul edilir çünkü okuyan kişi metni anlamlandırmak, içeriği kavramak ve düşünsel süreçlere katmak zorundadır. Aynı zamanda okuma, birtakım algısal ve bilişsel işlemleri içeren karmaşık bir süreçtir. Okuyan kişi, kelime tanıma, cümle yapılarını anlama, bağlam içinde anlam çıkarma gibi bilişsel becerilere sahip olmalıdır. Okuma sürecinde aynı zamanda metni yorumlama ve tepki verme aşamalarını da mevcuttur. Okuyan birey, metni kişisel deneyimleri, önceden sahip olduğu bilgiler ve duygusal tepkileriyle ilişkilendirir. Bu durum, okumanın kişisel ve öznel taşıyan bir deneyim olduğunu vurgular. Bütüncül bir perspektifle bakıldığında, okuma, dilin anlamlı bir iletişim aracı olarak kullanılabilmesi için temel bir süreç olarak kabul edilir.

Okuma, sembollerin tanınması ve anlamlandırılması sürecini içeren karmaşık bir bilişsel etkinliktir. Bu beceri, yüksek düzeyde algısal yetenekleri gerektirirken, motor becerisi daha düşük bir seviyede değerlendirilir (Karatay, 2014). Okuma sırasında, göz ve beyin etkileşim halindedir ve birbirleriyle koordineli bir şekilde çalışırlar. Beyin, okunan metni anlamak için zihinsel, dilsel ve dil dışı örüntüleri kullanmak üzere birçok

nöronu devreye sokar (Yurdakul, 2018). Dil sembollerini anlamlandırma süreci, dil öğeleri arasında bağlantılar kurarak yeni düşüncelerin üretilmesini ve mevcut problemlere çözümler getirilmesini içerir. Bu karmaşık etkinlikler, göz ve beyin arasında koordinasyon ve işbirliği gerektiren bir işlemi ifade eder (Demir, 2010). Okuma, sembollerin tanınmasıyla sınırlı değildir, aynı zamanda bu sembollerin içerdikleri anlamları kavrama yeteneğiyle de ilgilidir. Bu nedenle, okuma becerisi, dilin anlamlı bir şekilde kullanılabilmesi için temel bir öneme sahiptir (Okur ve Öztürk, 2018). Gözlem ve zihinsel süreçlerin bütünleşmiş bir şekilde çalıştığı okuma etkinliği, bireyin bilgiye erişimini, anlama kapasitesini ve düşünsel yeteneklerini geliştiren kritik bir unsurdur (Tosunoğlu, 2002, s.548; Yangın, 1999, s.68).

Dinleme ise sözselsel bir girdiyi anlama ve yorumlama sürecini içerir. Bu süreç, dinleme sırasında bağlamsal faktörlere ve sözselsel girdinin niteliğine göre değişkenlik gösterir. Aynı zamanda, okuma becerisiyle benzer bir şekilde, dinleme sırasında da her ne kadar bir ürün ortaya konmasa da, dinleyici bilişsel açıdan aktiftir. Dinleme sürecinde algılanan bilgilerin tamamı hafızaya kaydedilmez; ilk olarak, dinlenenlerin ve duyulanların örtüştüğü doğrulanır. Dinleyici, konuşmacının ifadelerini en doğru ve yakın anlamda anlamaya çalışır. Bu sürecin ardından, kısa süreli bellekte saklanan bilgiler, uzun süreli belleğe aktarılır. Okuma gibi, dinleme anlamlandırma sürecinde de bağlam ve genel dünya bilgisi önemli bir rol oynar. Örneğin, televizyonda ortasından itibaren bir tartışma programını izleyen bir kişi, sözcükleri ve cümleleri işlemeye başlar, aynı zamanda konuyla ilgili genel dünya bilgisini devreye sokarak bu bilgileri hızlı bir şekilde anlama sürecinde kullanır. Dinleme yeteneği, bireyin çeşitli bağlamsal faktörleri dikkate alabilme, dilin inceliklerini anlama ve genel kültür bilgisiyle etkileşime girebilme kapasitesini içerir.

Sözlü iletişim sürecinde, dil becerilerinin en önemli unsurlarından biri dinlememdir. Gündelik yaşamın büyük bir kısmında, uyku haricinde geçen sürenin yaklaşık % 70'i dinleme becerisine ayrılmaktadır. Araştırmalara göre, bir kişinin diğer insanlarla geçirdiği zamanın % 42'sinden fazlasını dinleyerek geçirdiği ortaya çıkmıştır (Mundell, 2011: s.61). Ayrıca, öğrencilerin okulda öğretmenlerini ve akranlarını günde 2,5-4 saat dinledikleri belirlenmiştir (Göğüş, 1978; Taylor, 1964). Bilgi edinme sürecinin büyük bir kısmının dinleme yoluyla gerçekleştiği de ortaya konmuştur (Çiftçi, 2001: s.169). Bu bağlamda, dinleme becerisi ve eğitimi, bireyin başarılı ve nitelikli bir yaşam sürmesi, ülkelerin gelişmiş, kültürlü, çağdaş ve bilinçli toplumlar haline gelmesi,

eğitim sistemlerinin hedeflerine ulaşabilmesi için kritik bir öneme sahiptir. Doğru ve etkili dinleme yeteneklerine sahip bireyler, aile, okul, iş ve diğer sosyal ortamlarda başarılı olma eğilimindedirler. Bu nedenle, dinleme becerisinin Türkçe dersleri yoluyla öğretilmesi, diğer derslerin başarısını doğrudan etkileyebilir. Dinleme, fiziksel bir gerçekleşme boyutuna sahip olsa da, anlama kısmı zihinsel bir özellik taşımaktadır. Bu durum, dinleme becerisinin ölçülmesini zorlaştırabilir ve sınıf içinde diğer dil becerilerine göre daha az önemsenmesine neden olabilir. Okuma ve dinleme faaliyetlerinin başarılı ve etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi için şartların en iyi düzeyde olması beklenir ve bu da süreci olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Bu noktada öğrenen kişide ortaya çıkan kaygı durumları sürecin başarısında ve öğrencinin kişilik gelişiminde önemli bir noktaya sahiptir.

Kaygı, genel anlamda, bir tehlikenin korkusunun yansıması olarak ortaya çıkan insandaki tedirginlik veya akıl dışı korku durumu olarak tanımlanabilir. Budak'a (2000) göre, kaygı, nesnesiz olması nedeniyle korkudan ayrılır; çünkü korkunun bir nesnesi vardır, kaygının ise belirsizdir. Kaygılı bir kişi, sanki bir şeyden korkuyormuş gibi hisseder, kendini rahatsız hisseder ve kuruntulu bir ruh hali içindedir. Korku, düşmanın belirgin olduğu ve yenilmesi nispeten kolay olan bir duygu iken, kaygı, düşmanın belirsiz olduğu ve yenilmesi zor bir duygu olarak ortaya çıkar. Korku ile kaygı arasındaki üç temel farktan ilki kaynağın belirlenmesidir. Korkunun kökeni genellikle belirgin olsa da, kaygının kökeni belirsiz olabilir. Kaygı genellikle daha yoğun bir duygudur; korkudan daha derin etkilere sahip olabilir (Dağ, 1999). Ayrıca, korku genellikle kısa süreli bir tepkiyken, kaygı uzun süre devam edebilir. Kaygının ortaya çıkmasında etkili olan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar arasında alışılagelmiş ortamın değişmesi, olumsuz sonuçların ortaya çıkması, kişinin inandığı bir fıkre zıt olarak davranışta bulunmanın yarattığı çelişki ve gelecekteki belirsizlik yer almaktadır (Cüceloğlu, 2012a).

Kaygı, duygusal bir tepki olarak bireyin içsel dünyasında karmaşık etkiler yaratan bir olgu olarak değerlendirilebilir. Hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle bu duygu biçimini anlamak, insan davranışları ve kişisel gelişim açısından önemli bir perspektif sunar. Olumsuz bir açıdan bakıldığında, kaygının akla uygun olmayan düşünceleri rahatsız etmesi, kişinin içsel dengesini bozması ve olumsuz etkiler yaratması mümkündür. Bu durum, bireyin yaşam kalitesini düşürebilir ve genel duygu durumunu etkileyebilir. Ancak, kaygı olumlu bir perspektiften değerlendirildiğinde bu

duygu biçiminin işlevsel bir uyarıcı olduğunu görmek mümkündür. Özellikle korkulan durumlarla karşılaşma halinde, kaygı kişiyi uyarmak ve tedbir almaya yönlendirmek adına bir uyarı işlevi görebilir. Bu, bireyin daha dikkatli ve hazırlıklı olmasına olanak tanıyarak olası risklere karşı savunma mekanizmalarını güçlendirebilir. Aynı zamanda, kaygının bireyi daha mutlu ve başarılı olmaya teşvik etmesi, kişinin hedeflerine odaklanmasını sağlayarak pozitif bir etki yaratabilir (Ersevîm, 2005: s.304-305). En önemlisi, kaygının karakter ve kişilik gelişimine etkili bir şekilde katkıda bulunmasıdır. Zorluklarla başa çıkma, riskleri değerlendirme ve çözüm odaklı düşünme becerilerini geliştirme sürecinde, kaygının olumlu bir etkisi olabilir. Bu, bireyin kişisel büyüme ve olgunlaşma sürecine olumlu katkılarda bulunabilir. Kaygıyı sadece olumsuz bir duygu olarak değil, aynı zamanda bireyin içsel dünyasını şekillendiren ve olumlu etkiler yaratan bir faktör olarak görmek, insan psikolojisi üzerinde daha derin bir anlayış geliştirmemize yardımcı olabilir.

Kaygı, bireyler arasında farklı biçimlerde ortaya çıkabilir ve genellikle geçici veya sürekli olma özellikleriyle sınıflandırılır. Bu sınıflandırma, kaygının kökeni, süresi ve etkileri üzerine daha derin bir anlayış sunar. Geçici kaygı, genellikle o an için karşılanamayan bir isteğin veya ihtiyacın varlığıyla ilişkilidir. Bireyin beklentileri, istekleri ya da hedefleriyle ilgili olarak karşılaştığı bir engel veya belirsizlik durumunda ortaya çıkar. Örneğin, bir sınav öncesi duyulan heyecan veya bir iş görüşmesi öncesinde hissedilen endişe geçici kaygı örnekleridir. Bu tür kaygı, istek karşılandığında genellikle hızla ortadan kalkar. Sürekli kaygı, bireyin güvenlik endişesi taşıdığı durumlarla ilişkilidir ve bu durumların uzun süreli olarak devam etmesinden kaynaklanabilir. Örneğin, iş güvencesi eksikliği, ekonomik belirsizlikler veya kişisel ilişkilerdeki devam eden belirsizlikler sürekli kaygı yaratabilir. Bu tür kaygı, bireyin yaşam kalitesini etkileyebilir ve genellikle uzun vadeli çözümler gerektirir.

Kaygının dil becerileriyle ilişkilendirilmesi üzerine yapılan çalışmalar, dil becerileri ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle Horwitz Elaine, Horwitz Michael B. ve Cope (1986) tarafından yapılan araştırmada, dil becerileri ve kaygı arasındaki ilişki vurgulanmıştır. Dinleme ve okuma becerilerindeki kaygı, dil yeteneklerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, dil becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler, kaygı seviyelerini azaltabilir. Kaygı, genel davranışları olumsuz etkileyebilir. Ancak, bu olumsuz etkiler, kaygının yönetilmesi ve dil becerilerinin geliştirilmesiyle azaltılabilir, bu da bireyin yaşam kalitesini artırabilir.

Dinleme kaygısı, genellikle öğrencilerin karşılaştıkları zor veya daha önce deneyimlemedikleri dinleme durumlarıyla baş etmeye çalıştıklarında ortaya çıkar. Dinleyici, kelimeleri duyamadığında, duyduklarını yanlış anlamlandığında veya yanlış çıkarımlarda bulunduğu, dinleme kaygısı daha da artabilir. Dinleme eğitimi sürecinde, öğrenci karmaşık mesajlarla, soyut içerikle, bilmediği sözcüklerle ve sesleri anlamakta zorlandığında, özellikle ilk kez karşılaştığı bir durumda dinlediklerini doğru bir şekilde anlamlandırmakta zorlanabilir. Öğrencinin dinleme becerilerini geliştirme sürecinde, bu tür zorluklarla karşılaşması ve başa çıkamaması durumunda dinleme kaygısı gelişebilir. Bu durumda öğrenci, dinleme eylemiyle ilgili çekince ve korku hissedebilir, sonuç olarak olumsuz bir tutum geliştirebilir. Dinleme kaygısı, öğrencinin dinleme becerilerine yönelik özgüven ve isteğini azaltabilir (Joiner, 1986). Bu nedenle, dinleme eğitimi sürecinde öğrencilere, farklı dinleme durumlarına karşı hazırlıklı olma ve anlama becerilerini güçlendirme konusunda destek sağlamak önemlidir. Öğrencilerin bilmedikleri sözcükleri anlamlandırmalarına yardımcı olmak ve soyut içerikleri açıklamak için etkili stratejiler kullanmak, dinleme kaygısını azaltabilir. Aynı zamanda, öğrencilere dinleme pratiği yapma ve çeşitli sesleri tanıma imkânı sunmak, dinleme becerilerini geliştirmeye ve dolayısıyla dinleme kaygısını aşmaya yardımcı olabilir.

Dinleme becerisine yönelik kaygının giderilmesi, günlük yaşamda bireyin dinleme yeteneğini tanıması ve sözlü ile yazılı anlama açısından kendini geliştirmesiyle mümkündür. Bu süreç, bireyin karşılaştığı iletişim durumlarında nasıl davranacağını öğrenmesi ve uygulaması ile desteklenir, böylece sağlıklı bir iletişim kurabilir ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebilir. Macintyre ve Gardner (1989), ayrıca dinleme becerisindeki gelişmelerin kaygının olumsuz etkilerini azaltmaya ve olumlu deneyimlerin artmasına katkı sağlayabileceğini belirtir. Dinleme becerisine yönelik kaygının giderilmesi, bireyin bu beceriyi güçlendirmesi ve farklı iletişim durumlarına hazırlıklı olmasıyla mümkündür. Ayrıca, bu süreçte öğrenilen becerilerin pratiği, bireyin kendine olan güvenini artırabilir ve kaygıyı azaltabilir. Araştırmalar da dinleme becerisine yönelik kaygının azaltılmasında bu tür yaklaşımların etkili olabileceğini göstermektedir (Scovel, 1991; Vogely, 1998; Kim, 2000). Bu bağlamda, bireylere dinleme becerilerini güçlendirmek ve kaygıyı azaltmak için çeşitli stratejilerin öğretilmesi önemli bir rol oynar.

Dil becerilerinin kullanımı sırasında ortaya çıkan kaygılı ruh hali, iletişimin temel niteliklerinden olan doğruluk, uygunluk ve etkililik gibi unsurları olumsuz yönde

etkileyebilir. Benzer şekilde, dinleme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde yaşanan kaygı, bireyin anlama kalitesini azaltabilir. Dinleme eğitimi sürecinde özellikle kaygılı bir ruh hali, sözlü iletişim sürecinde gereken dinleme becerilerini doğru şekilde öğrenme, öneminin anlaşılabilmesi ve uygulanabilmesi gibi sorunlara neden olabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin kaygılarını azaltıcı, ilgi çekici öğretim yöntemlerini kontrollü bir şekilde kullanmaları önemlidir. Ana dili eğitimcileri, dinleme eğitimi sürecinde öğrencilerin kaygı düzeylerine dikkat etmeli, kendi dinleme süreçlerinde kaygıdan uzak durmaya çalışmalı ve öğrencilere bu konuda örnek olmalıdır. Bu şekilde, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine destek olunabilir ve iletişim becerilerini güçlendirebilir.

Dinleme kaygısı, özellikle yabancı dil öğretimi alanında ve uluslararası alanyazında yoğun bir şekilde incelenmiştir. Yurt dışındaki birçok araştırma, dinlediğini anlama kaygısına ve ikinci dil öğrenme sürecindeki dinleme kaygısına odaklanmıştır (Arnold, 2000; Elkhafaifi, 2005; Golchi, 2012; Horwitz, 2001; Kimura, 2008; Moghadam ve Ghanizadeh, 2015). Ancak, Türkiye'de dinleme kaygısıyla ilgili yapılan çalışmalar sınırlıdır. Melanlıoğlu'nun (2013) ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarını belirlemeye yönelik geliştirdiği ölçek bu alanda öne çıkan bir çalışmadır. Yabancılarla Türkçe öğretimi bağlamında ise Yaman ve Can'ın (2015) farklı ülkelerden gelen yabancı öğrencilerin Türkçe dinleme kaygılarını belirledikleri çalışma dikkate değerdir. Ancak, Türkçe öğreten öğretmenlerin veya okutmanların dinleme kaygılarına dair alanyazında yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, hem ana dil olarak Türkçe hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretecek olan öğretmen adaylarının dinleme kaygılarının belirlenmesi ve bu kaygıların hizmet öncesi eğitim aşamasında giderilmesine yönelik araştırmaların gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Okuma kaygısı, bireyin okuma eylemiyle ilgili özel bir korkuyu ifade eder. Bu, okuma sırasında ortaya çıkan heyecan, tedirginlik ve korku gibi olumsuz tepkileri içerir. Okuma kaygısı, bireyin okuma sürecinde ortaya çıkan olumsuz duygusal tepkilerle ilişkilidir. Kuşdemir ve Katrancı'nın (2016) ifadesiyle, bireyin okuma faaliyetine karşı gösterdiği olumsuz tepkiler, genellikle bu kaygı durumunu yansıtır. Bu durum, okuma sırasında bireyin hissettiği rahatsızlık, endişe ve gerginlikle karakterizedir. Piccolo ve diğerleri (2017) kaygılı okumayı, bireyin okuma yaparken hoş olmayan duygusal tepkiler göstermesi olarak açıklar. Bu tepkiler, okuma sürecinde ortaya çıkan zorluklar, anlama güçlükleri veya güvensizlik duygularıyla ilişkilidir. Bu nedenle, kaygılı okuma,

bireyin okuma etkinliği sırasında duygusal olarak rahatsız olma durumunu yansıtabilir. Psikologlar, kaygının öğrenme sürecini olumsuz etkileyen bir duygu olduğunu vurgularlar. Daly ve Miller'ın (1975) ifadesiyle, bu duygu, öğrenme sürecinde engeller oluşturabilir ve öğrencinin başarıya ulaşmasını zorlaştırabilir. Jalongo ve Hirsh (2010) de benzer bir perspektifle, kaygının öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğunu belirtirler. Bu bağlamda, okuma kaygısı öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukları derinleştirebilir, öğrencinin öğrenme motivasyonunu düşürebilir ve genel okuma performansını etkileyebilir. Bu nedenle, öğrencilerin okuma kaygısıyla başa çıkma stratejilerini öğrenmeleri ve bu duyguyu azaltmaya yönelik destek almaları önemlidir. Aynı zamanda, eğitimcilerin öğrencilerin okuma kaygısını anlamaları ve etkili öğretim yöntemleriyle bu kaygıyı azaltmaya yönelik çabalar sarf etmeleri önemlidir.

Okuma kaygısı, bireylerin algılarını kapatmalarına ve okuma becerilerini etkili bir şekilde kullanamamalarına neden olabilir (Melanlıoğlu, 2014). Özellikle ilkokul çocukları, sesli okuma yaparken kaygı hissedebilirler, çünkü bu durumda öğretmenleri ve arkadaşları tarafından değerlendirildiklerini düşünebilirler (Daly ve Miller, 1975). Bu kaygıya sahip olan çocuklar, okuma üzerine odaklanmış dikkatleri nedeniyle anlama güçlüğü yaşayabilir ve başarısızlık duygularıyla mücadele edebilirler (Melanlıoğlu, 2014). Bu durum, çocukların kendi yeteneklerine ve güvenlerine olan inançlarını kaybetmelerine neden olabilir.

Okuma kaygısı, öğrenmeyi olumsuz etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkar. Eğitimde başarıyı artırmak için bu konu üzerinde durmak önemlidir (Kılınç ve Yenen, 2016). Okulda ve günlük yaşamda, öğrenme sürecinin önemli bir kısmı okuma ile gerçekleşir. Bu durum, özellikle okuma kaygısının varlığıyla ilişkilendirildiğinde, bireyin öğrenme deneyimini etkileyebilir ve sonuç olarak okul başarısını ve sosyal hayatını olumsuz yönde etkileyebilir.

Okuma kaygısıyla başa çıkma ve bu kaygıyı azaltma stratejileri geliştirmek, öğrencilerin daha etkili bir şekilde kazanımları öğrenmelerini sağlamak için önemlidir. Aynı zamanda, eğitimcilerin öğrencilerin okuma kaygılarını anlamaları ve bu konuda uygun destek sağlamaları, öğrenme ortamlarını daha olumlu hale getirebilir. Bu, bireylerin okuma sürecine daha olumlu bir tutumla yaklaşmalarına ve başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda eğitim süreçleri üzerine yapılan araştırmalar, dil becerilerinden özellikle dinleme ve okuma becerileri üzerindeki kaygının, öğrenme başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Akkocaoğlu, 2019 ; Altan, 2022; Aykut, 2022; Bal, 2018; Çiftçi, 2001; Demirel, 1990; Faulkner-Schneider, 2005; Hung, 2012; Şimşek, 2021; Tunga, 2016.) Ancak, alanyazındaki mevcut çalışmaların çeşitli konularda dağılmış olması ve bu konudaki bibliyometrik analizlerin sınırlı olması, alanın genel eğilimleri, öncelikli araştırma konuları ve araştırma eğilimleri hakkında bilgi eksikliği ortaya çıkmıştır.

Dinleme ve okuma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların bibliyometrik bir analizi, alandaki güncel eğilimleri belirlemek, en çok atıf alan çalışmaları tanımlamak, araştırmacıların ve akademisyenlerin odaklandığı ana konuları anlamak ve gelecekteki araştırmalara yönelik potansiyel açıklıkları ortaya çıkarmak açısından önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bu bağlamda, dil öğrenme süreçlerindeki bu kaygıların etkili bir şekilde ele alınması için alanyazındaki mevcut durumun ve eğilimlerin daha kapsamlı bir şekilde anlaşılması gerekmektedir.

Bu çalışma, dinleme ve okuma kaygısı ile ilgili yapılan araştırmaların bibliyometrik bir analizi üzerine odaklanarak, alandaki mevcut bilgi birikimini sistematik bir şekilde ortaya koymayı ve gelecekteki araştırmalara yol göstermeyi amaçlamaktadır.

1.2. Amaç ve Önem

Akademik çalışmalar incelendiğinde son yıllarda eğitim-öğretim süreçlerinde önemli bir konu olan "dinleme ve okuma kaygısı" alanının bibliyometrik açıdan yeterince incelenmediği görülmektedir. Ayrıca bu alandaki etkili makaleler, tezler, bildiriler vb. üzerinden detaylı bir incelemeye tabi tutulmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı Türkiye ve dünya genelinde dinleme ve okuma kaygısı üzerine yapılan Web of Science veri tabanında yer alan çalışmaları bibliyometrik değişkenler açısından incelemektir.

Araştırma belirli bir konu üzerine yapılan bilimsel yayınların konumu, çeşitleri ve miktarı hakkında bilgi sunabilme kapasitesi ile belirginleştirme açısından önemlidir. Bilimsel araştırmanın amacı, topluma fayda sağlayabilecek bilgi eksikliklerini

belirlemek ve bu alanlarda yeni bilgi oluşturmaktır. Dilin öğrenilmesi ve öğrencinin gelişiminde kritik bir öneme sahip olması nedeniyle, bu alanda yapılan akademik çalışmaların detaylı bir analizi önem taşımaktadır. Kaygı, bireyin hayatta başarılı olabilmesi için kritik bir süreçtir; son dönemde okuma ve dinleme kaygısı konularındaki belirginleşme dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, dinleme ve okuma kaygısına yönelik yapılan bilimsel araştırmaların detaylı bir analizi, bu alandaki açıklıkların belirlenmesinde etkili faktörlerin anlaşılması açısından hayati öneme sahiptir. Kaygı alanındaki araştırmalar son yıllarda önemli bir büyüme göstermiştir ve bu alanda yapılan bilimsel çalışmaların durumu, kaygı ve özellikle de dinleme ve okuma kaygısına dair anlayışımızı derinleştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, bu araştırmanın önemi, dinleme ve okuma kaygısı ile ilgili uluslararası çalışmaların genel durumu hakkında çıkarımlar yapmayı ve bu alanda nasıl ilerleme kaydedildiğini anlamayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemi ise dinleme ve okuma kaygısı alanında yapılan makale ve bildirilerin genel özelliklerini ve eğilimlerini belirlemektir. Bu, eğitim uygulamalarını ve politikalarını geliştirme potansiyeli taşıyan değerli bilgiler sağlayabilir. Ayrıca, dinleme ve okuma kaygısı ile ilgili yapılan makale ve bildirilerin analizi, akademisyenlerin ve eğitimcilerin konu ile ilgili doğru bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olabilir. Uluslararası alanda yayınlanmış makale ve bildirilerin analizi, bu alandaki bilgi boşluklarını ve araştırma gereksinimlerini belirlemeye yardımcı olabilir, özellikle kaygı konusuna yönelik mevcut araştırmaların yeterli olup olmadığı ve hangi kavramların daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyduğu hakkında bilgi sahibi olmaya yardımcı olacaktır.

Bu araştırmanın sonuçları, kaygının anlama becerileri üzerindeki etkisine yönelik uygulamaların ve politikaların geliştirilmesine yardımcı olabilir. Çalışma Türkçe Eğitimi akademik alanı için yol haritası oluşturulması bakımından da önemlidir. Çalışmanın Türkçe Eğitimi araştırmacılarının okuma ve dinleme kaygısı ile ilgili uluslararası akademik gündemden ve güncel bilimsel araştırmalar hakkında daha somut olarak haberdar olmaları sağlanacağı düşünülmektedir. Böylelikle dünyadaki mevcut akademik durum/tartışmaları keşfetmek suretiyle evrensel düzeyde bilim üretme olanağı elde edilebilir. Bu yaklaşım Türkçe Eğitimi bilim alanının uluslararası bilgi birikimi ile bağlantısını güçlendirebilir.(Karagöz ve Şeref, 2019) Tüm bu tespitlerden yola çıkarak

ilgili alanyazın çalışmalarının incelenmesi ve bibliyometrik açıdan incelenmesinin öneminden yola çıkılarak alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırma problemi çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okuma kaygısı ve dinleme kaygısı anahtar kelimeleri ile taranan yayınların Web of Science (WoS) kategorileri nelerdir?
- Okuma ve dinleme kaygısı anahtar kelimeleri ilgili yayınlanan makalelerin tarandığı indeksler hangileridir?
- Okuma ve dinleme kaygısıyla ilgili akademik yayınların yıllara göre sayısal dağılımı ne şekildedir?
- Okuma ve dinleme kaygısıyla ilgili akademik araştırmaların yayın dili dağılımı nasıl bir tablo çizmektedir?
- Okuma ve dinleme kaygısıyla ilgili akademik yayınların türlerine ilişkin dağılım nasıl görünmektedir?
- Okuma ve dinleme kaygısıyla ilgili akademik yayınların yazarları hangi kurumlarda görev yapmaktadır?
- Okuma ve dinleme kaygısıyla ilgili yayınların yazarlık durumu ne yönde seyretmektedir?
- Okuma ve dinleme kaygısıyla ilgili akademik araştırmalarda etkin olan dergiler hangileridir?
- Okuma ve dinleme kaygısıyla ilgili akademik araştırmalarda aktif olan ülkeler hangileridir?
- Okuma ve dinleme kaygısıyla ilgili akademik yayınların aldığı atıf sayıları nasıldır?
- Okuma ve dinleme kaygısıyla ilgili akademik çalışmalarda en fazla atıf alan yayınlar nelerdir?
- Okuma ve dinleme kaygısıyla ilgili akademik yayınlardaki kaynak türlerinin dağılımı nasıl bir profil çizmektedir?
- Okuma ve dinleme kaygısıyla ilgili akademik yayınların anahtar kelime ağ durumu nasıl bir görünüm sunmaktadır?
- Okuma ve dinleme kaygısıyla ilgili akademik çalışmalarda en üretken yazarlar kimlerdir?

- Okuma ve dinleme kaygısıyla ilgili akademik çalışmalarda kaynakça sayılarının yıllara göre dağılımı ne şekildedir?

Bibliyometrik analiz çalışmaları, araştırmacıları mikro odaktan makro odağa doğru yönlendiren ve bir kuramsal çerçeve veya araştırma alanına ilişkin çeşitli bakış açıları sunan önemli araştırmalardır (Demir ve Erigüç, 2018). Bibliyometrik analiz, birçok açıdan algılanabilir şekilde konuyla ilgili yazının incelenmesine imkân tanır ve genel anlamda okuyucuyu bilgilendiren önemli bir teknik olarak öne çıkar (Altıntop, 2019).

Bibliyometri, matematiksel ve istatistiksel teknikleri kullanarak yayımlanmış dergiler, kitaplar ve diğer bilimsel bilgi paylaşım araçları üzerinde yapılan analizleri ifade eden bir yöntemdir (Diodato, 1994). Bu yöntem, akademik alandaki yayınların çeşitli bibliyografik özelliklerini inceleyerek, bilimsel iletişimle ilgili çeşitli bulgular elde etmeyi amaçlar. Bibliyometri, çeşitli parametreleri değerlendirerek; konu, yayın yılı, katkı sağlayan kurumlar, kullanılan anahtar kelimeler, eserlerin yazar sayısı, yapılan atıflar, ortak atıflar gibi faktörler üzerinden analiz yapar.

Bibliyometrik analizler, ülkeler ve kurumlar arasında karşılaştırmalar yapılmasına, bilimsel iletişim araçlarının kullanım oranlarının belirlenmesine, en etkili yazarların tespit edilmesine ve bir derginin değerlendirilmesine olanak tanır (Yalçın, 2010: s.206). Bu sayede bilimsel alanyazındaki eğilimler, belirli konulardaki gelişmeler, önde gelen araştırmacılar ve kurumlar hakkında bilgi edinilebilir. Bibliyometri, araştırmacılara ve bilim yöneticilerine bilimsel iletişimdeki dinamikleri anlama ve değerlendirme imkânı sunar.

Bibliyometrik analizler, bilim insanları ve bilimsel yayınlar hakkında çeşitli değerlendirmelerin yapılmasına olanak tanır. Bu analizler, farklı disiplinlerdeki farklılıkları ortaya çıkarabilir veya bir derginin daha yakından incelenmesine olanak sağlayabilir. Araştırmacılar, bibliyometrik araştırmalara ilgi göstermektedir çünkü bu tür çalışmalar, hem herhangi bir konudaki en etkili araştırmacıları belirlemeye hem de bu araştırmacılar arasındaki etkileşim boyutlarını ortaya koymaya yardımcı olur. Ayrıca, bibliyometrik araştırmalar, çeşitli konularda ülkeler, kurumlar veya ekoller arasında karşılaştırmalar yapılmasını sağlar. (Al 2008; Yalçın, 2010: s.211).

Dinleme ve okuma becerileri, eğitim süreçlerinin temel bileşenlerinden biridir ve bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi sürecinde çeşitli kaygı durumları ortaya

çıkar. Bu kaygı durumlarının azaltılması ve sürecin en etkili şekilde yönetilmesi konularında birçok alanyazın çalışması bulunmaktadır. Ancak, Türkiye'de bu konularda yapılan çalışmalara bibliyometrik bir bakış açısı ile eğilinmediği gözlenmiştir.

Bu bağlamda, bu çalışma alanındaki eksiklikten yola çıkarak, alanyazına yeni bir metodolojik bakış kazandırmayı ve aynı zamanda farklı bilgiler, bulgular ve öneriler üreterek çalışma alanına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

1.3. Sayıtlar ve Sınırlılıklar

Sayıtlar:

Bibliyometrik analiz çalışmasına dâhil edilen anahtar kelimelerin yeterli olduğu, tarama sonucunda veri tabanından elde edilen verilerin doğru ve çalışmanın amacına uygun oldukları ve belirlenen anahtar kelimeleri içeren çalışmaların konuyu kapsadığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar:

Bibliyometrik analiz çalışmasına dâhil edilen araştırmalar Web of Science(WoS) veri tabanı araştırmalarında 27 Ekim 2023 tarihine kadar yayınlanmış “dinleme kaygısı ve okuma kaygısı” anahtar kelimeleri ile ilgili çıkan eğitim alanında yazılmış erişime makale ve bildiriler ile sınırlı tutulmuştur.

WoS veri tabanındaki araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. WoS veri tabanında çevrim içi bir tarama yapılmıştır. Tarama aralığı 1975-27 Ekim 2023 tarihleri arasını kapsamaktadır.
2. Yapılan bu taramada “reading anxiety” ve “listening anxiety” anahtar kelimeleri hem makale ve bildiri başlıklarında hem de makale ve bildiri içeriğinde taranmıştır.
3. Taranan indeksler SCI-Expanded, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH ve ESCI olarak belirlenmiştir.

WoS veri tabanındaki tarama sürecinde elde edilen çalışmalar, Eğitim/Eğitim Araştırmaları kapsamında yer alan makale ve bildiriler ile sınırlandırılmıştır.

1.4. Tanımlar

Dil Becerileri: Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan bir sistemdir ve duygu, düşünce ve isteklerin ifade edildiği araçları barındırır. Aynı zamanda, bireyin sosyal bir varlık olarak etkileşim kurmasını ve toplumsal bağlarını güçlendirmesini mümkün kılan bir kurallar sistemidir. (Ergin, 2008). Bu tanıma göre dil, sadece insanlar arasında haberleşme amacına hizmet eden bir araç değil, aynı zamanda insan hayatının temel bir unsuru olarak öne çıkar. Dil, bireylerin sosyal varlıklar olarak gelişimine katkı sağlar ve zihinsel gelişimlerini tamamlamalarını destekler (Güneş, 2007: s.24). Dilin önemi, sadece bilgi, duygu, düşünce ve isteklerin ifade edilmesiyle sınırlı değildir; aynı zamanda öğrenmenin temelini oluşturur. Dil, bireylerin bilgi alışverişinde bulunmasına, düşüncelerini paylaşmasına ve çevresiyle etkileşimde bulunmasına olanak tanır. Bu noktada dil, iletişim becerilerini geliştirmeyi gerektiren, karmaşık bir sistemdir. Dil, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine derinlemesine etki eden çok yönlü bir araçtır (Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021: s.202).

Eğitim Öğretim: Eğitim ve öğretim, genellikle birbirine karıştırılan terimler olmasına rağmen, aralarındaki anlam farkları sıklıkla tam olarak anlaşılamaz. Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlük'te sunduğu tanımlara göre, eğitim; "çocukların ve gençlerin toplum yaşamında yer alabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye" anlamına gelir (2020, s.605). Bu tanıma göre eğitim, bireyin davranışlarını ve karakterini değiştirmeye yönelik geniş bir süreci kapsar. Diğer yandan, öğretim terimi; "belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, tedris, tedrisat, talim" ve "öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi" olarak iki farklı tanımla açıklanır (2020, s.1533). Öğretim, belirli bir amaca yönelik bilgi verme sürecini ifade eder. Bu bağlamda, bu çalışmada iki terim arasındaki anlam farkını dikkate alarak eğitim terimi daha geniş bir süreci ifade ederken, öğretim terimi daha spesifik, hedefe yönelik bilgi verme işlevini içermektedir.

Dinleme Becerisi: Dinleme becerisi, bireyin hayatının her aşamasında sürekli olarak kullanılan ve geliştirdiği bir yetenektir. Şahin ve diğerleri (2011) tarafından yapılan tanımlamada, dinleme, bir konuşmacının veya konuşma kaynağının sözel ve görsel işaretlerini zihinde anlamlandırma süreci olarak ifade edilmiştir. Bu tanım, dinlemenin sadece kelimeleri değil, aynı zamanda ses tonunu, vurguyu, jest ve

mimikleri içerdığını vurgular. Dinleme becerisi, bireylere sadece bilgi kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda duygu, düşünce ve istekleri anlama kapasitesi kazandırır. İnsanlar, dinledikleri kişinin ifadeleri üzerinden empati kurar ve duyduklarıyla ilişkilendirir. Bu, bireylerin kendi bakış açılarını genişletmelerine, düşünsel zenginlik elde etmelerine ve kararlarını daha bilinçli bir şekilde vermelerine olanak tanır. Dinleme becerisinin önemi, insanların etkili iletişim kurmaları, başkalarını anlamaları ve toplumsal ilişkilerini güçlendirmeleri açısından büyük bir role sahiptir (Aydeniz ve Haydaroglu, 2021: s.202). Bireyler, birbirleriyle dinleme yoluyla etkileşime geçerken yalnızca bilgi alışverişiyle sınırlı kalmazlar, aynı zamanda duygusal bağlar da kurarlar. Dinleme becerisinin sürekli olarak geliştirilmesi, bireylerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma, öğrenme süreçlerini optimize etme ve toplumsal etkileşimlerini zenginleştirme konularında önemli bir araçtır. Dinlemenin öğrenme ve gelişme süreçlerine katkısı, bireylerin sadece bilgi kazanmakla kalmayıp aynı zamanda içsel bir büyüme yaşamalarına da olanak tanır (Özer ve Ünal, 2014).

Okuma Becerisi: Okuma, bireyin hayatının her aşamasında sürekli olarak kullanılan ve geliştirdiği bir beceridir. Bu beceri, bireyin sahip olduğu en temel hayati bilgilerden, en karmaşık bilimsel bilgilere kadar birçok alanda bilgi edinmesini sağlar. Okuma süreci, insanın düşünme yeteneğini geliştirmesine, çeşitli perspektiflerden bilgi edinmesine ve genel olarak bilgilenmesine olanak tanır (Çetin ve Sidekli, 2017). Arıcı ve Taşkın (2019), okumanın önemini vurgulayarak, “Çoğu bilimsel, akademik, tarihsel ve kültürel bilgi okuyarak elde edilir. Okuma aynı zamanda bilme anlama sürecidir. İnsan sahip olduğu en basit hayati bilgisinden en karmaşık bilimsel bilgisine kadar çoğu bilgisini okuyarak kazanır. Özellikle bilimsel anlamda kazanılan bilgiler yine okuma sayesinde gerçekleşmektedir. Bu yönleriyle okuma bir kültürlenme sürecidir.” ifadeleriyle okuma becerisinin önemini vurgulamışlardır. Özellikle bilimsel bilgilerin edinilmesi, derinlemesine anlaşılması ve bu bilgilerin kişinin entelektüel birikimine katkı sağlaması açısından okuma büyük bir öneme sahiptir. Kişi, yazılı materyalleri okuyarak geçmiş zamanlarda yaşamış insanların düşünce dünyasına ulaşabilir, farklı kültürleri anlayabilir ve kendini sürekli olarak geliştirme imkânı bulabilir. Bu bağlamda, okuma becerisi sadece bireyin bilgi sahibi olmasını değil, aynı zamanda kültürlenmesini sağlayan temel bir süreçtir. Okuma, insanları sadece bilgili kılmakla kalmaz, aynı zamanda onları daha açık fikirli, eleştirel düşünebilen ve çeşitli dünya görüşlerini anlayabilen bireyler haline getirir (Karagöz ve Şeref, 2019).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İletişim

İletişim, Latince kökenli "commūnicāre" kelimesinden türetilmiş olup, "paylaşmak" anlamına gelir. Bu kavram, düşünce, mesaj veya bilgi alışverişi yoluyla bilgi aktarımını ifade eden bir faaliyettir ki bu konuşma, görseller, sinyaller, yazı veya davranış gibi çeşitli araçlarla gerçekleştirilebilir. İki veya daha fazla canlı arasında anlamlı bilgi alışverişi olarak tanımlanan iletişim, bir göndericiden bir alıcıya mesaj veya bilgi değiş tokuşunun gerçekleştiği bir süreçtir (Roehl, 2013, s.17).

İnsan, doğasının gereği olarak sosyal bir varlıktır ve kendini ifade etme, diğer insanları anlama ihtiyacı içindedir. Arkadaşlık kurma, aile kurma gibi temel amaçları gerçekleştirmek için iletişime büyük bir ihtiyaç duyar. Bu nedenle, sosyal varlığının gelişmesi ile doğrudan bağlantılıdır ve iletişim, insan yaşamında kritik bir rol oynar.

21. yüzyıl öğrenci özellikleri, öğrencilerin geliştirmesi gereken nitelikleri tanımlar. Bu nitelikler şunlardır: teknolojiye hâkimiyet, öğrenme istenci ve iradesi, üst bilişsel yetenekler, merak ve araştırma, kendini değerlendirme, bilgiye erişim, hayal gücü ve yaratıcılık, eleştirel ve sezgisel düşünce, yenilikçilik ve çıkarım, neden-sonuç ilişkisi, çalışkanlık ve karar alma, iletişim becerileri, okur-yazarlık alanları, sözlü ve yazılı ifade yeteneği. Bu özellikler, öğrencilerin bireysel gelişimlerini ve yaşamları boyunca başarılarını destekler (Çiftçi vd., 2021).

2.2. Dil ve Dört Temel Dil Becerisi

Dil, iletişim kurmak isteyen bireylerin düşüncelerini kodlayarak birbirlerine ilettikleri semboller ve yapıların bütünüdür. Bu tanım, dilin sadece bilgi iletişimi sağlamakla kalmayıp aynı zamanda bir milletin yaşam tarzını, kültürünü, dünya görüşünü, tarihini ve diğer toplumlarla olan ilişkilerini yansıtan bir araç olduğunu vurgular (Ünalın, 2014, s.2-5).

Dil, toplumsal iletişimde temel bir rol oynar ve kendi başına eğitim değeri taşır. Küreselleşen dünyada yaşanan hızlı değişim ve gelişmelerle birlikte dilin önemi artmıştır. Dil, sadece iletişim aracı olmanın ötesinde bilgi ve kültür transferini mümkün

kılan, etkili sosyal iletişimleri destekleyen ve eğitim hayatının kültürlerarası olarak sürdürülmesine olanak tanıyan bir unsurdur. Bu nedenle, dilin rolü günümüzde araştırmacılar tarafından yakından incelenen ve değeri giderek artan bir konu haline gelmiştir.

Dil, iletişim sürecini anlama ve anlatma becerileri aracılığıyla gerçekleştirir. Bu beceriler; dinleme ve okuma (anlama becerileri), konuşma ve yazma (anlatma becerileri) olarak dört temel dil becerisini içerir.

2.3. Anlama Becerileri

Anlama, okuma eyleminin temel hedefidir ve yazılı metinden anlam çıkarma sürecini ifade eder. Bu beceri, okuyucunun sahip olduğu ön bilgileri ve deneyimleri, yazarın iletişiyle ilişkilendirerek anlamı yapılandığı karmaşık bilişsel bir süreçtir. Anlama becerisi, metinle dikkatli ve amaçlı etkileşimi içerir (Colarusso ve O'Rourke, 2007; Littlefield, 2011; Mercer ve Mercer, 2005; Takala, 2006;). Okuyucunun metni anlamaya yönelik çabaları, metinde sunulan bilgilerin özünü anlamak için kullandığı analitik düşünce ve bağlam anlama becerilerini içerir. Bu süreç, metindeki ifadelerin ötesine geçerek metnin derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Okuyucu, kelime düzeyinden öteye geçip metni bütünsel bir bağlamda değerlendirir, yazarın niyetini kavrar ve metindeki ilişkileri anlamlandırarak bilgiye ulaşır. Anlama becerisi, okumanın özünde yer aldığı gibi, öğrenme süreçlerinde de kritik bir role sahiptir. Okuyucunun metni doğru bir şekilde anlaması, edinilen bilgileri değerlendirmesini, eleştirmesini ve yeni bilgilerle ilişkilendirmesini mümkün kılar. Bu nedenle, anlama becerilerini geliştirmek, bireyin bilgi edinme sürecinde etkin ve başarılı olmasını sağlar (Bahap Kudret, 2016).

Smith'e (1969) göre, anlama süreci dört düzeyde gerçekleşir: yüzeysel anlama, çıkarımsal anlama, eleştirel okuma ve yaratıcı okuma. Yüzeysel Anlama, metinde açıkça belirtilen bilgileri anlama düzeyidir. Çıkarımsal Anlama, metindeki bilgileri yorumlama yeteneğini içerir. Eleştirel Okuma, metni eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme yeteneğini geliştirirken, Yaratıcı Okuma, öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etme ve yeni bağlantılar kurma becerisini geliştirmelerine olanak tanır.

Smith (1969) tarafından ikinci düzey olarak tanımlanan yorumlama, metinde açıkça belirtilmeyen bilgilere dair çıkarımlar yapma veya tahminlerde bulunma sürecini

ifade eder. Bu düzeyde, yüzeysel anlamdan daha gelişmiş bilişsel beceriler devreye girer. Bu beceriler arasında ön bilgileri kullanma, genelleme yapma, neden-sonuç ilişkilerini kurma, tahminde bulunma, bir kelimenin anlamını bağlamdan çıkarma, karşılaştırma yapma, sentez yapma, ana düşünceyi bulma, çıkarımda bulunma gibi beceriler bulunmaktadır (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi, 2007; Pesa ve Somers, 2007; Polloway ve diğ., 2014). Bu düzeydeki okuma anlama becerisi, metindeki bilgileri sadece tanımakla kalmaz, aynı zamanda bu bilgileri analiz ederek kendi önceki bilgileriyle bağdaştırma yeteneğini içerir. Yorumlama düzeyi, öğrencilerin metni daha derinlemesine anlamalarını sağlar ve okuma sürecini zenginleştirir.

Okuduğunu anlama süreci, sadece metni mekanik olarak çözümlemekten öte, aynı zamanda düşünceleri anlama ve çözme yeteneğini içeren karmaşık bir bilişsel süreçtir (Şengül ve Yalçın, 2004). Bu süreç, bireyin okuduğu metinde ifade edilen düşünceyi çözümleme ve anlama becerisini içerir. Yani, bireyin sahip olduğu ön bilgileri, okuduğu metindeki bilgilerle birleştirerek zihninde bir bütünlük oluşturmalarını sağlar. Yılmaz'a (2008) göre, okuduğunu anlama, bireyin okudukları, izledikleri, yaşantıları ve gözlemleri sonucunda elde ettiği ön bilgilerini kullanarak, metinde ifade edilen düşünceyi anlama sürecidir. Birey, bu süreçte kendi deneyimlerini, bilgi birikimini ve algılamalarını kullanarak metni anlamlandırır. Ertem'in (2014) ifadesine göre, okuduğunu anlama süreci, bireyin okuma öncesinde sahip olduğu bilgileri, okuduğu metindeki bilgilerle birleştirerek zihninde bir bütünlük oluşturmalarını sağlayan bir süreçtir. Bu, bireyin metni sadece kelimelerin anlamlarıyla değil, aynı zamanda bağlamı ve ilişkileri anlayarak çözümleme yeteneğini içerir. Sonuç olarak, okuduğunu anlama süreci, bireyin mekanik okuma becerisinin ötesine geçip metni anlamlandırma, çözümleme ve kendi düşünsel süreçleriyle entegre etme becerisini içeren karmaşık bir zihinsel faaliyettir. Bu süreç, bireyin önceki bilgi birikimi, deneyimleri ve düşünsel kapasitesiyle etkileşim içinde gerçekleşir.

Çiftçi'ye (2007) göre, okuduğunu anlama sadece kelimelerin anlamlarını değil, aynı zamanda metni bütünlüğü içinde kavramayı da içerir. Rose, Parks, Androes ve McMahon'a göre (2000) okuduğunu anlama, metindeki ayrıntıları, sıralamayı ve anlamı anlama ve hatırlama temelinde yükselen temel bir beceridir. Epçayan'a (2009) göre, okuduğunu anlama süreci, okunacak metin üzerinde aktif ve bilinçli bir bilişsel çabanın gerektiği bütünlük arz eden bir süreçtir. Bu süreç, öğrencinin metinle etkileşimini ve metin içindeki bilgileri anlamasını içerir.

Bireylerin akademik başarıları, okuduğunu anlama becerileri ile doğrudan ilişkilidir (Balcı, 2016; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Kula, 2018; Ulu ve Ulusoy, 2018). Akademik başarılarını etkileyen birçok başarısızlık, bireylerin okuma anlama yeteneklerindeki eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, okuduğunu anlama becerisi, bireylerin hem günlük yaşamlarını hem de akademik başarılarını etkileyen kritik bir yetenektir. Bu bağlamda, bireylerin okuduğunu anlamayı geliştirmeleri, eğitim hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri çeşitli zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olacaktır.

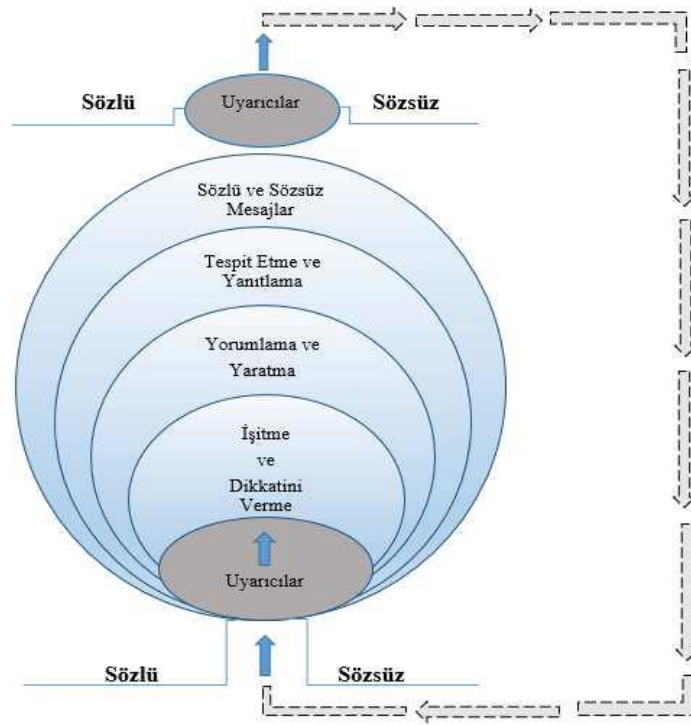
Okuduğunu anlama sürecinin başarıyla tamamlanabilmesi, metindeki kelimelerin tanınmasından, metnin anlamının kavranmasına, metindeki mesajlara uygun tepkilerin gösterilmesine ve yeni oluşturulan anlamların farklı durumlarda kullanılacak düzeyde olmasına bağlıdır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Bu nedenle, okuduğunu anlama süreci, bireyin aktif bir şekilde fiziksel ve zihinsel olarak katılımını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Okuduğunu anlama süreci, ilk olarak metindeki kelimelerin tanınması ile başlar. Bireyin kelime dağarcığı ve dil bilgisi kuralları, bu aşamada önemli rol oynar. Ardından, birey metnin genel anlamını kavramaya çalışır. Bu aşamada metnin ana fikri, detayları ve bağlam önem kazanır. Metindeki ana düşüncüyü anlamak, okuduğu parçanın bütünüyle etkileşim içinde olmayı gerektirir. Okuma süreci sırasında birey, metindeki mesajlara uygun tepkileri gösterme becerisini kullanır. Bu, metindeki duygusal tonu, yazarın amacını ve okuyucuya iletmek istediği mesajları doğru bir şekilde anlamayı içerir. Okuyucunun metne uygun tepkiler vermesi, anlam sürecini daha zengin ve etkili hale getirir. Son olarak, bireyin okuduğu metinden elde ettiği anlamları, farklı durum ve bağlamlarda kullanabilmesi önemlidir. Bu, okuduğunu anlama sürecinin sadece o anki metinle sınırlı kalmayıp, öğrenilen bilgilerin genelleştirilmesi ve diğer durumlarla ilişkilendirilmesi anlamına gelir. Bu karmaşık süreçte birey, hem dil becerilerini hem de bilişsel yeteneklerini kullanarak aktif bir rol oynar. Okuduğunu anlama sürecinin başarıyla tamamlanabilmesi için bu becerilerin etkileşim içinde olması ve sürekli olarak geliştirilmesi gereklidir.

2.4. Dinleme Becerisi

Dinleme, bireyin ana dili edinim sürecinde kazandığı ilk beceridir. Bu önemli yetenek sayesinde, birey çevresini doğum öncesinden itibaren algılamaya başlar. Akyol'un (2005) ifadesine göre, anne karnında müzik dinletilen, ritim eğitimi alan ve

annesi tarafından çeşitli komutlara maruz kalan bebekler, bu seslere çeşitli tepkiler gösterirler. Bu erken dönemdeki deneyimler, bireyin dil gelişimini etkileyebilir. Bebekler, doğmadan önce dahi dil ile ilgili bazı temel bilgilere sahiptirler. Örneğin, sıkça tekrarlanan kelimelerle anne ve babalarının adlarını bilerek dünyaya gelirler (Boysson-Bardies, 1996; Rondal, 1983; Schaffer, 1983; Stern, 1997'den Akt. Güneş, 2014: s.80). Bu, bebeklerin çevresindeki sesleri ve dil öğelerini tanıyabildiği, hatta anlayabildiği anlamına gelir. Dolayısıyla, dil gelişimi için dinleme becerisi, bireyin yaşamının ilk aşamalarında büyük bir öneme sahiptir. Dinleme becerisinin bu erken dönemdeki rolü, bireyin dil edinimi sürecine katkıda bulunarak, çevresindeki dil örüntülerini tanımasını ve anlamasını sağlar. Bu süreç, bireyin dil becerilerini ilerletirken aynı zamanda iletişim kurma yeteneğini de geliştirir. Dinleme, bireyin dil gelişiminde temel bir taşıyıcıdır ve dilin karmaşıklığını anlama sürecine önemli bir katkıda bulunur.

Bebeklerin, anne karnında 5. aydan itibaren dış dünyadaki sesleri duyabildikleri bilinmektedir. İlginç bir şekilde, bebeklerin ölümden önce işlevini kaybeden son duyunun işitme duyusu olduğu belirtilmektedir (Doğan, 2007: s.6). Bireyin doğum öncesinde işitme yeteneğini kazanması ve basit düzeyde olsa seslere tepki göstermesi, dinleme becerisinin ilk edinilen yetenek olduğunu ve doğumdan itibaren tüm öğrenme süreçlerine temel oluşturduğunu göstermektedir. Bu erken dönemdeki işitme yeteneği, bebeğin anne ve çevresindeki diğer kişilerin konuşmalarını duymasına olanak tanır. Anne karnında duyulan ritmik sesler, melodi ve tonlar, bebeklerin dilin temel özelliklerini tanımasına yardımcı olabilir. Ayrıca, bebekler doğduktan sonra da çevrelerindeki seslere tepki göstermeye devam ederler. Bu süreç, bireyin çevresindeki dil örüntülerini tanıma ve anlama yeteneğini geliştirir. Dolayısıyla, bebeklerin işitme yeteneği, dinleme becerisinin temelini oluşturur ve bu beceri, bireyin dil edinimi sürecine önemli bir katkıda bulunur. İlk aylardan itibaren çevreden gelen sesleri anlama çabası, bireyin dil gelişimine ve iletişim kurma becerisine katkı sağlar.



Şekil 1. Wolff-Marsnik Modeli'ne göre dinlemenin anlama süreci

Wolff-Marsnik Modeli'ne göre, dinleme süreci bir dizi kritik adımdan geçer. İlk olarak, dinleyici işitilen sesleri anlamlandırma ve yorumlama sürecine girer. Bu adım, dinlemenin temelini oluşturur ve dinleyicinin işitilenleri kendi bağlamında anlamasıyla ilgilidir. Ardından, dinleyici kulağın işitme işlevini bilinçli olarak kullanarak seslere odaklanır ve anlam oluşturmak için bu sesleri kullanır. Dinleme sürecinin bir sonraki adımında, dinleyici duyduğu bilgileri anlama, tekrar etme ve hatırlama yeteneklerini kullanarak süreci yönlendirir. Dinleme bilincinin oluşması adımında, duyulan bilgilerin aktif bir farkındalık süreciyle kaydedilip kullanıma hazır hale gelmesi sağlanır. Son olarak, duyulan bilgiler uzun süreli bellekteki şemalarla etkileşime girer, ek bilgilerle birleşerek anlamlandırılır. Bu adımlar, dinleme sürecinin işitsel bilgilerin derinlemesine anlaşılmasını sağlar (Alperen, 2001: s.17; Aytan, 2011: s.9; Cihangir, 2004: s.14; İşeri, 2008: s.172; Katrancı, 2012: s.8)

Dinleme süreci, Epçaçan'a (2013: s.334) göre bir dizi önemli adımdan oluşur. Dinlemenin ortak özellikleri şunlardır: İletileri doğru anlama ve yorumlama çabası, işitmeyi içeren bir etkinlik olması, kişiler arası iletişimi içermesi, dilin dört temel işlevinden biri olması, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yapılması, insanın seçme özgürlüğünü yansıtırma özelliği taşıması, öğrenilebilen ve öğrenilmesi gereken önemli

bir dil becerisi olması, insan beynin çeşitli bilişsel süreçlerini gerektirmesi, çok farklı boyutları olan bir olgu olması, karmaşık ve aktif bir süreci içermesidir.

Dinleme becerisinin önemi, iletişim sürecinde ve eğitim hayatında temel bir rol oynamaktadır. "Anlama amacıyla dinleme" becerisi, etkili iletişim kurma yeteneğinin belirleyici unsurlarından biridir. Doğuştan iyi bir dinleyici olma durumu nadirdir; çoğu insanın bu beceriyi geliştirmek için bilinçli bir çaba harcaması gerekmektedir (Cüceloğlu, 2012a: s.167).

Eğitim alanındaki araştırmalar, sınıf içinde en çok kullanılan becerinin dinleme olduğunu göstermektedir (Taylor, 1964). Dinleme becerisinin akademik başarı üzerindeki etkisi, akademik tutum ya da okuma becerisinden daha belirgindir (Conaway, 1982). Bu nedenle, dinleme becerilerini geliştirmek, öğrencilerin derslerde daha etkili olmalarına ve bilgiyi daha iyi anlamalarına katkıda bulunabilir.

Bireylerin etkili bir dinleyici olabilmeleri için, aktif bir şekilde dinleme alıştırmaları yapmaları, dikkatlerini odaklamaları ve anladıklarını doğrulamak için geri bildirimde bulunmaları önemlidir. Bu beceri, sadece iletişimi güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme süreçlerini de iyileştirir. Dinleme becerisinin bilinçli bir şekilde geliştirilmesi, bireylerin sosyal ilişkilerini, iş başarılarını ve öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkileyebilir.

Türkçe öğretim programları üzerine yapılan incelemeye göre, 1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949 ve 1962 programlarında dinleme becerisine özel bir vurgu yapılmamıştır. Bu dönemlerde Türkçe öğretim programları, genellikle dilbilgisi, yazma, okuma gibi becerilere odaklanmıştır.

Dinleme becerisi, Türkçe öğretim programlarına ilk kez 1968 tarihli Türkçe Öğretim Programı'nda "dinleme/izleme tekniği bakımından" başlığı altında yer bulmuştur. Bu dönemde dinleme becerisinin önemi ve öğretime yönelik tekniklerin ele alınması, Türkçe öğretiminde daha geniş bir perspektifin benimsenmeye başladığını göstermektedir. Dinlemenin, dil öğrenme sürecinde önemli bir yer tuttuğunu vurgulayan bu yaklaşım, daha sonraki programlarda da geliştirilerek sürdürülmüştür.

Dinleme becerisi, farklı amaçlar doğrultusunda çeşitli türlerde gerçekleştirilebilir. Dinleme süreci çeşitli amaçlara yönelik olarak farklı biçimlerde gerçekleştirilebilir.

Birincisi, “Yoğun Dinleme” olarak adlandırılan tür, metinde verilen genel ifadeyi anlamak için detaylı bir dinleme gerektirir. Dinleyici, metindeki detayları dikkatlice analiz eder ve genel ifadeyi anlamaya çalışır(Dahlhaus, 1994).

İkinci tür, “Yaygın Dinleme”dir ve dinleyici, gereksiz bilgileri elemine ederek metinden genel bir ifade çıkarmaya odaklanır. Bu tür, önemli noktaları belirleyerek genel bir anlam oluşturma amacını taşır.

Üçüncü olarak, “Seçici Dinleme” türü, dinleyicinin ilgisini çeken veya ihtiyaç duyduğu bilgileri seçmeye dayanır. Dinleyici, metnin tamamına değil, sadece kendi önceliklerine uygun önemli bilgileri belirler.

Son olarak, “Yüzeysel Dinleme” türünde dinleyici, metnin ana konusunu anlamak için gerekli olan en önemli bilgilere odaklanır. Metinde geçen temel noktalara odaklanarak genel konuyu kavramaya çalışır.

Brown'a göre dinleme süreci (Brown'dan akt: Güven, 2007: s.33-34) farklı amaçlara yönelik olarak çeşitli türlerde gerçekleştirilebilir. Birincisi, Tekrarcı Dinleme olarak adlandırılan tür, öğrencinin duyduklarını tekrar ettiği ancak anlamlandırma aşamasına geçilmediği bir dinleme türüdür. Buradaki amaç, bireyin telaffuz ve tonlamasını düzeltmektir. İkinci tür, Yoğun Dinlemedir ve tümevarım tekniğini kullanarak kelime, tonlama, vurgu, ayırıcı ses gibi ayrıntıları yakalama amacını taşır. Üçüncü olarak, İletişimsel Dinleme türü, ders esnasında sıkça kullanılan, soru sorma, komut verme, konuşmayı netleştirme ve anlamayı kontrol etme gibi teknikleri içeren bir dinleme türüdür. Dördüncü tür, Seçici Dinlemedir ve sadece belirli bir bilgiyi edinme amacı taşır. Medya yayınları, anekdot ve monologlar gibi kaynaklar bu dinleme türünü oluşturabilir. Beşinci olarak, Kapsamlı Dinleme, tümdengelim yöntemini kullanarak dinlenen metni bütünsel biçimde anlamayı kapsayan bir türdür. Uzun konferanslar veya karmaşık mesajları yakalamak amacıyla kullanılır. Son olarak, İnteraktif Dinleme türü, diğer dinleme türlerini kapsayan bir türdür. Dinleyenin aktif bir biçimde tartışmalara, sohbetlere, ikili veya grup çalışmalarına katıldığı bir dinleme türüdür. Ayrıca günlük yaşamda sıkça karşılaşılan bir dinleme türüdür. Her bir dinleme türü, farklı beceri ve odaklanma gerektiren bir özellik taşır ve kişinin amaçlarına göre seçim yapabilmesine olanak tanır.

Cihangir (2004, s.11) ise olumlu ilişkiler kurma, bilgi alışverişi, insanları anlama ve yardımlaşmada etkili dinlemenin temel bir unsurdur. Bu nedenle, öğrencilerin sınıf

içinde ve genel olarak hayatta başarılı olabilmeleri için dinleme becerilerini geliştirmeleri kritik bir öneme sahiptir. Dinleme, iletişimde etkili olmanın yanı sıra sosyal ilişkilerin güçlenmesi, öğrenme süreçlerinin iyileşmesi ve işbirliği yeteneklerinin artırılması açısından da hayati bir rol oynamaktadır.

Çocuklar, öğrenme süreçlerine dinleme becerisiyle başlarlar ve bu beceri, konuşma, okuma ve yazma gibi diğer dil becerilerine temel oluşturur. Özellikle çocuklar, öğrenmek ve zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini aktif bir şekilde kullanırlar. Dinleme, öğrencilerin iletişim kurması, öğrenmesi ve zihinsel yapısını güçlendirmesi açısından önemli bir rol oynar (Özbay, 2005, s.81). Bu becerinin etkili bir şekilde öğretilmesi, bireyin birçok yönden fayda sağlamasına katkıda bulunur. Öğrenciler, dinleme yoluyla bilgi edinirken düşünme ve anlama becerilerini geliştirirler. Aynı zamanda, etkili dinleme, sosyal ilişkileri güçlendirebilir ve iletişim yeteneklerini artırabilir. Dolayısıyla, çocuklara bu önemli beceriyi öğretmek, onların bilişsel ve sosyal gelişimine olumlu katkılarda bulunabilir.

Dinleme ile işitme arasındaki fark, işitmenin sadece fizyolojik, dinlemenin ise buna ek olarak psikolojik bir boyut içermesidir. Dinleme, bireyin seslerin ve konuşma kalıplarının farkında olmasıyla başlayan, zihinsel, bilişsel ve fiziksel bir süreci ifade eder. Bu süreç, sadece sesleri işitmekle kalmaz, aynı zamanda anlamlandırma, yorumlama ve içselleştirme aşamalarını da içerir. Anlamak için temel yollardan biri olan dinleme becerisinin gereği gibi geliştirilmemesi, bireylerin akademik başarısını olumsuz etkileyebilir.

Temur (2001, s.62) tarafından ifade edildiği üzere, öğrencilerin sınıf içinde geçirdiği zamanın önemli bir kısmı, öğretmenlerini, arkadaşlarını ve sesli materyalleri dinleyerek geçmektedir. Sever (1997, s.11) insanların bir gününün % 42'sini dinleyerek geçirdiğini belirtirken, Buzan (1995, s.96) günlük iletişimin % 45'inin dinleme yoluyla gerçekleştiğini ve öğrencilerin okuldaki zamanlarının % 60-70'ini dinlemeye ayırdığını ifade eder. Bu oranlar, hem sosyal hayatta hem de eğitim hayatında dinleme becerisinin kritik bir öneme sahip olduğunu vurgular. Cihangir (2004, s.11) tarafından belirtildiği üzere, olumlu ilişkiler kurma, bilgi alışverişi, insanları anlama ve yardımlaşmada etkili dinleme temel bir unsurdur. Bu durum, dinleme becerisinin sadece bireyin akademik başarısı değil, aynı zamanda sosyal etkileşim ve iletişim becerileri açısından da kilit bir rol oynadığını göstermektedir.

2.5. Okuma Becerisi

Okuma, bireyin temel dil becerilerinden biridir ve aynı zamanda yaşam boyu öğrenme sürecini etkileyen, eğitimde merkezi bir yer tutan bir alanı temsil eder (Dündar ve Akyol, 2014, s.363). Bireyin akademik başarısı ve gelecekteki yaşam başarısı, iyi bir okuma becerisine sahip olmasıyla doğrudan ilişkilidir (Türkben, 2019, s.28).

Okuma, yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini ve diğer öğeleri bir arada görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan, ve Sever, 2005, s.41). Ayrıca, yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması olarak da tanımlanabilir (Harris ve Sipay, 1990). Okuma, yazar ile okur arasında etkileşimli ve etkili bir iletişimi gerektiren dinamik bir anlam oluşturma sürecidir (Akyol, 2014, s.33). Zihinsel süreçlere odaklanan başka bir tanımlamada ise, okuma, algısal süreçler, bilişsel beceriler ve üst bilişsel bilgi arasındaki kompleks ilişkileri içeren bir davranış olarak açıklanmaktadır (Myers ve Paris, 1978, s.680). Okumaya dair yapılan tanımlamalardan anlaşılacağı üzere, okuma fiziksel, zihinsel ve bilişsel süreçlerin yer aldığı karmaşık bir yapıya sahiptir.

Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi, dil becerilerinin artmasının yanı sıra diğer derslerde başarı elde etmelerine de önemli katkılarda bulunmaktadır (Gallik, 2009). Bu kapsamda, okuma yeterliliklerinin farklı derslerdeki akademik başarı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Gallik, 2009; Tatar ve Soylu, 2006; Vista, 2016).

Pressley (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, okul yaşamının ilk yıllarında okuma etkinliklerinde başarılı olan ve sabırlı olan öğrencilerin, olumlu bir akademik benlik oluşturma konusunda daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Bu bağlamda, çocukların okumaya yönelik başarı algılarını olumlu bir şekilde geliştirmelerinin, öğrenme sürecinin erken yıllarında önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, okuma becerilerinin başarılı bir şekilde kazanılmasının çocukların akademik kimliklerini oluştururken önemli bir rol oynadığına dair alanyazındaki bulgular, bu becerinin genel öğrenme sürecindeki kilit önemini ortaya koymaktadır. Kaygının, çocukların başarılı bir okur olmalarını zorlaştıran faktörlerden biri olarak kabul edildiği bu bağlamda, okuma becerilerinin olumlu bir şekilde geliştirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir ve özgüvenlerini güçlendirebilir.

Okuma, sadece düşünme, anlama, ve yorumlama gibi bilişsel becerilerin gelişimi için değil aynı zamanda bu becerilere temel oluşturan nörobiyolojik gelişimler

için de önemli bir araç olarak kabul edilmelidir (Just ve Keller, 2009; Meyler, Keller, Cherkassky, Lee, Hoeft, ve diğ., 2007). Okuma esnasında, zayıf okuyan bireylerin beyinde okuma ile ilişkili bölgelerde (temporo-parietal ve alt frontal kortikal gibi) yetersiz sinirsel aktivasyon ve etkileşim olduğu gözlemlenmiştir (Just ve Keller, 2009). Benzer şekilde, Meyler ve arkadaşlarının (2007) araştırmasına göre, okuma etkinliklerinin bireyin nörobiyolojik gelişimine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Okumanın özünde, metni anlama becerisi odaklanmıştır (Ülper, 2010). Okuduğunu anlama becerisi, karmaşık bilişsel süreçleri ve stratejileri gerektiren etkileşimli bir süreçtir. Bu süreç, okuyucunun ön bilgileri ve deneyimleri ile yazarın bilgisini ilişkilendirerek anlamın yapılandırılmasını içerir (Akyol, 2014; Balcı, 2016; Bos ve Vaughn, 2002; Colarusso & O'Rourke, 2007; Güneş, 2014; Jitendra ve Gajria, 2011; Littlefield, 2011; Mercer ve Mercer, 2005; Takala, 2006). Okuma, harfler aracılığıyla kodlanan mesajların algılanması ve çözümlenmesi yoluyla anlam oluşturulan bir etkileşim sürecidir (Baki, 2017; Türkben, 2017).

Okuma becerisi, bir yazının harflerini, sözcüklerini ve işaretlerini tanıma yeteneğiyle birlikte bu öğelerin anlamlarını kavramayı içerir (Göğüş, 1978: s.60). Okuma, öğrencinin öğrenme kavrayışını, analiz ve sentez gücünü artırabilmesini, yorum yapabilme ve yeni kararlar verebilme yeteneğini geliştirmesini sağlar (Özbay, 2011). Türkçe Öğretim Programı'nda, okuma becerisiyle öğrencilere kazandırılması hedeflenen amaçlar ve kazanımlar, öğrencilere üst bilişsel düşünme becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu bağlamda, okuma becerisi sadece kelime ve cümleleri anlamakla sınırlı kalmaz, aynı zamanda derinlemesine düşünme, eleştirel değerlendirme ve yaratıcı düşünce süreçlerini içerir.

Okuma becerisi, bireyin öğrenme, araştırma, tartışma, sorgulama ve düşünme yeteneklerinin gelişmesine önemli katkılarda bulunur. Yenilenen öğretim programlarıyla birlikte, bireyin bilgi basamağını aşarak analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarına ulaşması ve yeni bilgiler üretmesi hedeflenmektedir (MEB, 2015). Bireyin bilişsel gelişimine en fazla katkı sağlayan öğrenme alanı olarak kabul edilen okuma, duygu, düşünce ve kavramların zihinsel yapıda yapılandırılmasına ve anlamlandırılmasına yardımcı olur (MEB, 2009).

Okuma becerisi, yalnızca eğitim sistemi içinde değil, aynı zamanda diğer yaşam alanlarında da başarı sağlamanın temelini oluşturmanın ötesinde, yetişkin yaşamının

birçok alanında başarılı bir şekilde katılmak için kritik bir ön koşuldur (Cunningham ve Stanovich, 1998; Smith, Mikulecky, Kibby ve Dreher, 2000). Bu bağlamda, okuma becerisinin geniş bir perspektiften ele alınması ve geliştirilmesi, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli zorluklarla başa çıkmalarına önemli katkılarda bulunabilir. Okuma becerisinin güçlendirilmesi, bireylerin bilgiye erişimini artırır, düşünsel yeteneklerini geliştirir ve genel yaşam kalitesini olumlu yönde etkiler.

Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson (1985), okuma sürecini yazılı metinlerden anlam çıkarma olarak tanımlayarak, bu becerinin birçok bilgi kaynağının uyumunu gerektirdiğine dikkat çekmiştir. Wixson, Peters, Weber ve Roeber (1987), okumanın okuyucunun var olan bilgisi, metin bilgisi ve okuma bağlamını içeren bir anlam yaratma süreci olduğunu belirtmiştir. Grabe (1991), okumayı okuyucular ve okuma akıcılığıyla sonuçlanan metinler arasında etkileşimli bir süreç olarak tanımlamıştır; yani okuyucular, anlam çıkarmaya çalıştıkça metinlerle etkileşime girerler. Pourhosein Gilakjani ve Ahmadi (2011), okumanın asıl amacının, yazarın okuyucunun almasını istediği doğru mesajı okuma metninden çıkarmak olduğunu belirtmiştir. Bu tanımlamalar, okuma becerisinin karmaşıklığını ve çok boyutlu yapısını vurgulayarak, okumanın bir etkileşim ve anlam oluşturma süreci olduğunu göstermektedir.

Okuma becerisi, bireylerin yaşam boyunca sürekli gelişen ve evrilen bir süreçtir. Aukerman'ın (1981) vurguladığı gibi, okuma hem algılayıcı hem de bütünleştirici bir nitelik taşıırken, sadece bilişsel süreçlerle sınırlı kalmaz, aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor boyutları içerir. Sever'in (1997) ifadesiyle, okuma anlık olarak gerçekleşmeyen, zaman içinde gelişen ve çok boyutlu bir yapıya sahip olan bir süreçtir. Bu süreç, bilişsel yeteneklerin yanı sıra duygusal ve motor becerileri de içerir. Yalınkılıç'ın (2017) tanımında belirtildiği gibi, okuma becerisi, bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerin entegre bir şekilde kullanıldığı bir anlam oluşturma sürecini içerir. Okuma, yazar, metin ve okur arasında dinamik bir etkileşimi içeren karmaşık bir etkinliktir. Razi'nın (2007) perspektifinden bakıldığında, dilin yanı sıra düşünsel ve duygusal süreçleri birleştiren bir bağlayıcı olarak ortaya çıkar. Bu çerçevede, okuma becerisi yalnızca kelime ve cümleleri anlamakla kalmaz, aynı zamanda metinleri derinlemesine anlama, yorumlama ve bağlam içinde değerlendirme yeteneğini içerir. Bireyler, okuma sürecinde sadece bilgi almakla kalmaz, aynı zamanda metindeki duygusal tonları, yazarın niyetini ve metnin genel anlamını anlamak için çeşitli

becerileri devreye sokarlar. Bu çok boyutlu okuma süreci, bireylerin yaşamları boyunca edindikleri deneyimlerle şekillenir ve sürekli olarak gelişir. Bu nedenle, okuma becerisinin sadece eğitimle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bireyin yaşamındaki çeşitli alanlarda başarılı olabilmesi için temel bir ön koşul olduğu düşünülmektedir. Çünkü okuma becerisi, bireylere bilgiye erişim sağlamakla kalmaz, aynı zamanda düşünsel esneklik, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirerek yaşam becerilerini zenginleştirir.

Teknolojik gelişmeler, yüksek düzeyde eğitim ve uzmanlaşmayı zorunlu kılmıştır. Bu durum, özellikle anlam temelli okuma ile yakından ilişkilidir. 21. yüzyıldaki hızlı otomasyon ve küresel rekabet, okuma becerisi gelişmemiş bireyleri iş dünyasında dezavantajlı konuma getirmektedir. Bir ülkede, okuma becerilerinin etkili bir şekilde geliştirilmesi, o ülkeyi rekabet avantajına sahip kılabilir.

Okuma becerisi, günlük yaşamda iyi bir okuryazar olmanın ötesinde, kişisel gelişim için de son derece önemlidir (Akyol, 2014). Okuma benlik algısı yüksek bireyler, okuduğunu anlamada ve zor metinlerle başa çıkmada daha başarılı olma eğilimindedir. Özellikle öz algının öğrenme üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, kişinin okuma sırasında kendisini nasıl algıladığı, okumaya yönelik hedeflerin belirlenmesinde önemli bir rol oynar (Henk, Marinak ve Melnick, 2012).

Okuma benlik algısı, kelime tanıma becerisi üzerinde de etkilidir (Howe, Thames ve Kazelskis, 1997). Chapman ve Tunmer (1997) ise başarıyla okuma arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurarak, kişinin okuma benlik algısının, planlanan okuma etkinliklerinde başarı elde etmedeki etkisine vurgu yapar. Okuma benlik algısının gelişiminde, bireyin kendini okuma sırasında yeterli hissetme düzeyi, kaygı düzeyleri, okumanın kolay ya da zor olduğuna dair algısı ve okumaya yönelik tutum gibi faktörler önemli bir rol oynamaktadır.

2.6. Kaygı Nedir?

"Kaygı" kavramı, insanlık tarihinde sıkça karşılaşılan psikolojik durumlardan biridir. Bu terim, ruhbilim alanına 20. yüzyılın ilk yarısında girmiş ve araştırmalar ve çalışmalar bu alanda 1940'lı yılların sonunda başlamıştır (Köknel, 1995).

Kaygı, hayatın neredeyse her anında ve her alanında ortaya çıkabilen bir olgu olarak kabul edilmektedir. Eğitim alanında kaygının bireyler üzerinde olumsuz etkiler

yarattığı ifade edilmektedir (Şahin, 2019). Baş (2013) tarafından belirtildiğine göre, bireyin sahip olduğu kaygı düzeyi, öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Yüksek veya düşük kaygı düzeyine sahip olmanın, bireyin öğrenme kapasitesini negatif etkileyebileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca, kaygı düzeyinin yüksek olması, bireyin daha katı, daha basit davranışlara yönelmesine, endişe duymasına ve başkalarını memnun etmeye aşırı odaklanmasına neden olabilir (Doğan ve Çoban, 2009). İşeri ve Ünal (2012), aşırı kaygının başarıyı olumsuz etkilediğine dikkat çekerken, öğrencilerin kaygı düzeylerini artırabilecek davranışlardan kaçınmalarının bu sorunun çözümünde etkili olabileceğini belirtmektedir.

Eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için kaygının türü, düzeyi ve diğer değişkenlerin belirlenerek gerekli tedbirlerin alınması önemlidir (Şahin, 2019).

Kaygı, bireyin belirli bir durum, olay veya konu karşısında ortaya çıkan olumsuz duygusal bir tepki ve içsel bir durumdur. Bu durum, genellikle rahatsızlık, gerginlik ve sinirlilik gibi duyguları içerir (Spielberger, 2013). Cüceloğlu'na (2012a) göre, kaygı, bireyin başarısızlık, yetersizlik, korku, endişe ve üzüntü gibi olumsuz duyguları hissettiği bir durumdur. Bağış (2007), kaygının genellikle fiziksel veya duygusal baskı altında, belirsizlik durumlarında ortaya çıkan olumsuz tepkilerle karakterize edildiğini ifade ederken, Ormrod (2006), kaygıyı belirsizlik, endişe, gerginlik, huzursuzluk, kontrol kaybı ve kötü bir durumun gerçekleşeceği duygusu olarak tanımlar. Matsumoto (2009) ise, bireyin sorunun ne olduğunu bilmediği ancak belirsiz bir korku hissettiği bir durumu kaygı olarak açıklar. Kaya ve Varol (2004) tarafından yapılan tanıma göre, kaygı, gelecekte gerçekleşebilecek olaylar hakkında kuruntu, endişe veya huzursuzluk durumunu ifade eder. Kaygı, genellikle belirli bir durum veya olayın olası sonuçları konusunda duyulan belirsizlikten kaynaklanabilir. Bu belirsizlik, bireyin kontrol hissini kaybetmesine ve gelecekteki olayları önceden tahmin etme çabasına yol açabilir. Kaygı, sadece duygusal bir tepki değil, aynı zamanda düşünsel ve fiziksel bir tepki de içerebilir. Düşünsel olarak, birey sürekli endişe dolu düşüncelere kapılabilir, olumsuz senaryoları zihinde canlandırabilir. Fiziksel olarak ise, kaygı genellikle vücutta gerginlik, titreme, terleme gibi belirtilerle kendini gösterebilir. Kaygı yönetimi, bireylerin bu duygusal durumu anlamalarını, tanımlarını ve etkili bir şekilde başa çıkma stratejileri arasında rasyonel düşünce, derin nefes alma, gevşeme teknikleri, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve duygusal

destek arama gibi yöntemler bulunabilir. Ayrıca, kaygının altında yatan temel inançları ve düşünce kalıplarını anlamak da kaygı yönetiminde önemli bir adım olabilir.

Kaygının nedenleri oldukça çeşitlidir ve genellikle birden çok faktörün etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Bu faktörler arasında genetik yatkınlık, bireyin önceki yaşantıları, ödüllendirme veya cezalandırmada tutarsızlık, süreç sonunda ortaya çıkacak tutum ve davranışların öngörülemezliği, yargılanma korkusu gibi değişkenler yer almaktadır.

1. Genetik Yatkınlık: Blanchard ve diğerleri (2011) ile Eysenck (2004), kaygının genetik bir bileşen içerdiğini öne sürmüşlerdir. Yani, aile geçmişinde kaygı bozukluğu bulunan bireylerde genetik faktörlerin etkisiyle kaygıya yatkınlık daha yüksek olabilir.

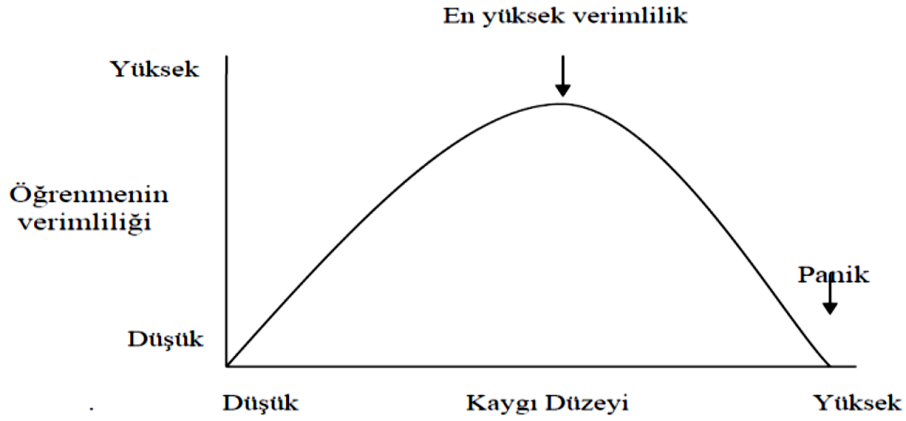
2. Önceki Yaşantılar: Bireyin geçmişteki yaşantıları, özellikle travmatik veya stresli deneyimler, kaygının ortaya çıkmasında etkili olabilir. Bardeen, Fergus ve Orcutt (2013) bu konuyu vurgulayarak, bireyin daha önceki yaşantılarının mevcut kaygı düzeyini etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

3. Ödüllendirme ve Cezalandırmada Tutarsızlık: Daly (1991), ödüllendirme veya cezalandırmada tutarsızlık, bireyin belirli bir durum veya davranışın sonuçlarını öngörememesi durumunda kaygının artabileceğini öne sürmüştür. Belirsizlik, bireyin kontrol hissini kaybetmesine ve bu da kaygıyı tetikleyebilir.

4. Davranış Sonuçlarının Öngörülemezliği: Belirli bir eylemin veya durumun sonuçlarını öngörememek de kaygıya neden olabilir. Bireyin kontrolünün olmaması veya gelecekteki olayların tahmin edilememesi durumu kaygıyı artırabilir.

5. Yargılanma Korkusu: Bireyler, toplumda veya sosyal çevrelerinde olumsuz bir şekilde değerlendirilme veya yargılanma korkusu yaşayabilirler. Bu durum, bireyin kaygı düzeyini artırabilir, çünkü sosyal ilişkilerde başarısız olma veya olumsuz bir izlenim bırakma endişesi taşıyabilirler.

Bu nedenler, bireyler arasında farklılık gösterebilir ve kişinin yaşantılarına, genetik yapısına, çevresel etmenlere ve kişisel özelliklerine bağlı olarak değişebilir. Kaygının karmaşıklığı, genellikle bu faktörlerin bir kombinasyonu ile ilişkilidir.



Şekil 2. Kaygı Düzeyi ve Başarı Arasındaki İlişki (Cüceloğlu, 2012b: s.440)

Alanyazında kaygının farklı türleri de ele alınmıştır. Farklı teorik bakış açılarına göre kaygıyı sınıflandırmak, bu olgunun çeşitli yönlerini ve etkilerini anlamamıza yardımcı olabilir. Freud (2013), kaygıyı gerçekçi ve nevrotik olmak üzere iki başlıkta ele alır. Gerçekçi kaygı, bireyin karşılaştığı gerçek tehditlerden kaynaklanırken, nevrotik kaygı, içsel çatışma ve bastırılmış duygular gibi psikodinamik faktörlerden kaynaklanır. Scovel (1991) ve Llinas ile Garau (2009) ise kaygıyı öğrenme süreçleri bağlamında değerlendirir. Olumlu kaygı, öğrenme sürecini teşvik eden ve performansı artıran bir uyarıcıdır. Örneğin, bir sınav öncesinde hissedilen hafif bir heyecan olumlu kaygı olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, öğrenmeyi zorlaştıran kaygı ise öğrencinin performansını olumsuz etkileyen aşırı stres ve endişe durumlarını içerir. Albert Ellis (2008), kaygıya yol açan kaynaklara odaklanarak kişilik kaynaklı kaygı, durumsal kaygı ve olay kaynaklı kaygı olmak üzere üç temel kaygı türünden bahseder. Kişilik kaynaklı kaygı, bireyin genel kişilik özelliklerinden kaynaklanan bir kaygı türüdür. Durumsal kaygı, belirli bir durum veya olayın neden olduğu kaygıdır. Olay kaynaklı kaygı ise geçmişte yaşanan bir travmanın veya belirli bir olayın neden olduğu kaygıyı ifade eder. Spielberger'e (2013) göre ise kaygı, sürekli (trait) ve durumsal (state) olmak üzere iki ana türe ayrılabilir. Sürekli kaygı, bireyin genel kaygı düzeyini ifade ederken, durumsal kaygı, belirli bir durum veya olaya bağlı olarak ortaya çıkan geçici bir kaygıdır. Bu farklı türler, kaygının karmaşıklığını ve çok yönlülüğünü vurgular, aynı zamanda bireylerin yaşadığı kaygının kökenini ve niteliğini anlamamıza yardımcı olabilir.

Alanyazına göre, kaygı ve korku kavramları sıkça birbirine karıştırılmakta ve bu kavramların ayırt edilmesine yönelik açıklamalar yapılmaktadır (Beck ve Emery, 2006; Geçtan, 1998; Kurt, 2006; Spielberger ve diğ., 1970'e göre, kaygı ve korku, genellikle duygusal tepkiler olup, bir tehlikenin yaklaşmakta olduğu durumda ortaya çıkar. Ancak korku, genellikle herkes tarafından kabul edilen bir tehdit karşısında ortaya çıkarken, kaygı kişinin kendi ürettiği bir tepkidir ve birçok insan tarafından akılcı bir durum olarak kabul edilmez.

Kurt (2006), kaygı ve korku arasındaki üç önemli farklılığa dikkat çeker. Bu farklılıklar şunlardır: Kaygının kaynağının belirgin olmaması, şiddetinin korkuya göre daha hafif düzeyde olması ve korkuya göre süresinin daha uzun olması. Peker (2011) benzer bir şekilde, korkunun genellikle somut bir nedenden kaynaklandığını, kaygının ise kişiliğe karşı olduğu sanılan bir tehdit karşısında hissedilen daha öznel bir duygu olduğunu belirtir. Bu açıklamalar bağlamında, kaygı ve korku kavramları arasında bir ayırım yapmak önemlidir. Somutluk, şiddet ve süre ölçütleri açısından bakıldığında, kaygının korkudan ayrılan özelliklere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Dil öğretimi alanında ortaya çıkan ve karmaşık bir olgu olarak kabul edilen kaygı, dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde etkili olabilir (Mohamadi, Alishahi ve Soleimani, 2014; Tiryaki, 2012). Dil becerileri, okuma, konuşma, dinleme ve yazma gibi temel dil becerilerini içerir. Yapılan araştırmalar, dil öğreniminde kaygının etkili bir faktör olduğunu göstermektedir ve nitekim dünyada altmışlı yıllardan itibaren yapılan araştırmalar, kaygının dil becerileri üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. (Kavruk ve Deniz, 2015).

Birey, konuşma ve yazma becerilerini kullanırken veya okuma ve dinleme becerilerini kullanarak başkalarını anlamaya çalışırken, anlatamama ve anlayamama endişesi yaşayabilir. Bu durum, iletişim sürecinde aksamalara ve kopmalara neden olabilir. Maden ve Durukan'a (2016) göre, dil becerilerinin kullanımında kaygılı bir ruh hali, iletişimin doğruluk, yerindelik ve etkililik gibi niteliklerini azaltabilir. Bu nedenle, Türkçe öğretimi sadece öğrencileri temel dil becerilerinde başarılı kılmakla kalmayıp, aynı zamanda bu becerilere yönelik kaygıları tespit etmeye ve önlemeye dönük tedbirleri almayı da içermelidir.

Yaman (2010) tarafından ifade edildiği üzere, kaygı öğrencilerde farklı şekillerde ortaya çıkabilir. İlk olarak, öğrenciyi olumsuz etkileyerek öğrenmeyi

engelleyen bir kaygı türü bulunmaktadır. Bu, öğrencinin performansını düşüren, dikkatini dağıtan veya öğrenme sürecini olumsuz etkileyen bir kaygı türüdür. İkinci olarak, olumlu etki ederek öğrenciyi yeni durumlarla başa çıkmaya teşvik eden ve bu şekilde öğrenmeyi kolaylaştıran bir kaygı türü mevcuttur. Bu tür kaygı, öğrencinin yeni zorluklarla yüzleşmeye, öğrenme sürecini aktif bir şekilde deneyimlemeye ve gelişmeye yönlendiren bir etki yapabilir.

Kaygının ortaya çıkma durumunu açıklamak için Bildik (2007), 4S prensibini ortaya koymuştur. Bu prensip, kaygının aşamalarını şu şekilde açıklar:

1. Stresin Oluşması: Bu aşama, herhangi bir anda karşılaşılan olay veya durumu içerir.
2. Stresli Durumun Değerlendirilmesi: Öğrencinin stresli durumu nasıl değerlendirdiği bu aşamayı kapsar.
3. Strese Karşı Tepki Verilmesi: Bu aşama, öğrencinin stresli duruma nasıl yanıt verdiğini içerir. Değerlendirme biçimine bağlı olarak, öğrenci "dövüş ya da kaç" gibi tepkiler verebilir.
4. Sonuç: Bu aşama, öğrencinin stresle başa çıkma stratejilerinin sonuçlarını ifade eder.

Bu prensip, öğrencinin kaygıyla başa çıkma sürecini aşamalı bir şekilde açıklar ve bireyin bu süreçte nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamamıza yardımcı olabilir.

Bu prensip, stresin nasıl oluştuğunu ve bireyin bu stresle nasıl başa çıkabileceğini anlamaya yönelik bir çerçeve sunar. Bu süreç, bireyin stresle karşılaştığı durumları nasıl değerlendirdiğini, nasıl tepki verdiğini ve bu tepkilerin sonucunda ortaya çıkan durumu içerir.

Kaygı, günlük yaşamın içinde en sık karşılaşılan duygu durumlarından biridir. Her bireyde farklı düzeylerde var olan bu duygu, neredeyse hiç kimse üzerinde hiçbir etkisi olmayan bir durum değildir. Ancak, kaygının türü ve şiddeti önemlidir. Eğer kaygı bireyin yaşamının merkezine yerleşir ve birey bu duygu üzerinde aşırı odaklanırsa, normal yaşamını sürdürmekte zorlanabilir. Bu durum, bireyin çeşitli davranış bozuklukları geliştirmesine neden olabilir (Cüceloğlu, 2012b: s.440).

Günlük yaşamda karşılaşılabilecek ve genellikle olumsuz sonuçlar doğurabilecek duygulardan biri de kaygıdır. Biyolojik etkenlere ya da belirli bir

uyarıcıya bağılı olmadan ortaya çıkan bu duygu durumu, 19. yüzyılın ortalarına doğru psikoloji alanında çalışmaların başlamasıyla birlikte Sigmund Freud tarafından ilk kez kullanılan bir terim olmuştur (Şen ve Boylu, 2015).

Kaygı, genellikle gelecekte kötü bir şey olacağı düşüncesiyle ortaya çıkan ve nedeni belirsiz bir gerginlik durumu olarak tanımlanabilir (TDK, 2010). Bu durum aynı zamanda canlıların dış çevreye uyum sağlamak için ortaya çıkan bir koruyucu tepki olarak da görülebilir, bu tepki endişe, korku, gerilim ve sıkıntı gibi duyguları içeren bir davranış biçimidir. Kaygı, bireyin gelecekle ilgili belirsizlik hissettiği ve beklentilerine karşılık bulamadığı durumlarda iç dünyasında meydana gelen bir huzursuzluk ve korku hali olarak da ifade edilebilir (Karçiç ve Çetin, 2015). Kaygı, bireyin psikolojik ve duygusal dengesini etkileyen bir durum olup, genellikle bilinmeyen ve kontrol edilemeyen faktörlere karşı bir tepki olarak ortaya çıkar. Bu durum, bireyin gelecekteki belirsizliklere karşı duyduğu endişe ve korku ile ilişkilidir. Ayrıca, kaygının bir koruyucu tepki olarak değerlendirilmesi, canlıların çevresel tehditlere karşı hazır olmalarını sağlamak adına evrimsel bir avantaj olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda, kaygı, bireyin çevresine uyum sağlama çabasının bir parçası olarak ortaya çıkan bir duygusal tepki olarak da değerlendirilebilir.

Cüceloğlu'na (2012a) göre kaygı, insanın günlük davranışlarında en sık gözlenen duygulardan biridir ve herkesin farklı düzeylerde yaşadığı bir durumdur. Ancak, kaygının türü ve şiddeti önemlidir, çünkü bu duygu bireyin yaşamında merkezi bir rol oynarsa, normal yaşamını sürdürmekte zorlanabilir. Kaygının bu etkisi, bireyin çeşitli davranış bozuklukları geliştirmesine neden olabilir. Kaygı, bireyin işlerinin iyi gitmeyeceği veya bir durumun olumsuz sonuçlanacağı düşüncesiyle ortaya çıkar, bu nedenle bireyler böyle bir durumla karşılaşacaklarını anladıklarında kaygılanabilirler. Kaygının nasıl oluştuğu ve nedenleri birey tarafından tam olarak bilinmese de, kaygının kaynakları ve türleri kişinin kaygı düzeyini etkileyebilir. Bundan ötürü, bireyin kaygıyla başa çıkabilmesi, içinde bulunduğu kaygının kaynağını ve türünü anlamasına bağılı olabilir.

2.7. Dinleme Kaygısı

Dinleme, hem fiziksel hem de zihinsel faaliyetlerin entegre bir şekilde gerçekleştiği çok yönlü bir süreçtir. Zihinsel süreçlerin etkili bir şekilde işlev görmesinde psikolojik faktörler önemli bir rol oynar. Dinleme sürecini etkileyen

psikolojik faktörler arasında olumlu bir ruh halinin ve dinleme sürecine motive olmanın önemli olduğunu belirten Epçaçan (2013), dinleyicilerin olumsuz ruh hallerinin ve dinlemeye karşı motivasyon eksikliğinin dinleme becerilerini etkilediğine dikkat çeker. Bu bağlamda, psikolojik süreç, bireyin tutumu ve mevcut kaygı düzeyinin dinleme sürecine etkisi üzerinde belirleyici bir faktör olabilir.

Tutum, bireyin bir olaya veya duruma yönelik bakış açısını, psikolojik nesne ile ilgili düşünce, duygu ve davranış eğilimini ifade eder (Baykara P. 2008). Dinleme becerisiyle ilgili tutum, bu becerinin gelişiminde kritik bir rol oynar. Karakuş Tayşi (2019), "Dinleme becerisinin gelişimi açısından dinlemeye yönelik tutumun çok önemli olduğunu" vurgular. Dolayısıyla, bir bireyin dinleme becerilerini etkileyen psikolojik süreçler arasında olumlu bir tutumun ve motivasyonun önemi büyüktür. Olumlu bir ruh halinin korunması ve dinleme sürecine aktif bir şekilde katılım, bireyin dinleme becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilir.

Kaygı, bireyin bulunduğu ortamda veya içinde bulunduğu durumda güvende hissetmeme, endişe duyma, bir tehdit altında hissedilen korku ve gerginlik durumu olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 1997). Bir durumun olumsuz etkilerini hissetme veya olumsuz etkiler olasılığı durumunda da kişide kaygı hissi oluşabilir. Dinleme sürecine etki eden psikolojik faktörler arasında değerlendirilen dinleme kaygısı, işitilen seslerin dikkati yoğunlaştırarak anlamlandırma sürecine geçişini zorlaştıracı bir nitelik taşır. Altunkaya (2017: s.109), dinleme kaygısını "bireyin iletişim sürecinde dinlediklerini anlamlandıramama tehdidi altında kendisini huzursuz, gergin, endişeli hissetmesi ve bu hislere bağlı olarak kalp atım hızında değişiklik, kızarma, terleme gibi fiziksel tepkiler göstermesi" olarak tanımlar. Dinleme kaygısı neticesinde ortaya çıkan fiziksel ve zihinsel tepkiler, dinleme sürecinin anlamlandırma aşamasını da etkileyebilir. Yekeler ve Ulusoy (2020) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin dinlediklerini anlama becerileri ile dinleme kaygıları arasında negatif ilişkiler bulunduğunu ve dinleme kaygısının öğrencilerin dinlediklerini anlama becerisindeki varyansın % 52'sine karşılık geldiğini savunmuşlardır. Kaygının dinleme esnasında tespiti zor olabilir, ancak dinlenenlerin doğru bir şekilde yorumlanmasındaki etkisi göz ardı edilemez. Vogely'e (1998) göre, dinlediğini anlama sürecine eşlik eden kaygının tespiti zor olabilir, ancak anlamlandırma sürecinde en zayıflatıcı potansiyele sahiptir.

Dinleme, karmaşık ve sürekli olarak aktif olan zihinsel süreçlerin yoğun bir şekilde devrede olduğu bir eylemdir. Dinleme becerisi, çeşitli durumlarda kaygıya

neden olabilir. Dinleme kaygısı, duygusal olarak üzüntü, kızgınlık, korku gibi tepkilerle ya da fiziksel belirtilerle, kalbin hızlı atması, terleme gibi şekillerde ortaya çıkabilir. Bu tepki, ders içinde yapılan dinleme etkinlikleri veya sınavlardaki dinleme gereklilikleri gibi zorunlu dinleme durumlarında görülebildiği gibi, dinleme gerektirmeyen durumlarda da kendini gösterebilir (Melanlioğlu, 2013: s.856). Dinleme kaygısının bir tepki olduğu düşünüldüğünde, bu tepkinin sınıf içindeki dinleme etkinliklerine özgü durumlar için durumluk kaygı olarak veya günlük yaşamın her alanında karşılaşılan dinleme durumları için sürekli kaygı olarak değerlendirilebileceği söylenebilir. Her iki durumda da, dinleme kaygısını azaltmaya yönelik çabaların aileler ve öğretmenler tarafından küçük yaşlardan itibaren gösterilmesi gereklidir.

Tobias (1986), dinleme kaygısını üç aşamada ele almaktadır: dinleme öncesi, dinleme süreci ve dinleme sonrası. Dinleme öncesinde kaygı yaratabilecek etmenler arasında dikkat dağınıklığı ve dinlenecek materyalle ilgili bilgi eksikliği bulunmaktadır. Bu olgular, dinleme sürecinin sağlıklı olarak gerçekleşmesini engelleyebilir. Dinleme sonrasında ise yeni öğrenilen bilgilerle önceki yaşantılar arasında bir ilişki kurulamazsa kaygı düzeyi artabilir (Akt. Melanlioğlu, 2013: s.857). Bu nedenle, dinleme öncesinde kaygı yaratabilecek etmenleri minimize etmek, dikkati toplamaya yardımcı nitelikte ilgi çekici metinler seçmek önemlidir. Dinleme sürecinde öğrencilerin dikkatlerini toplamalarını sağlayacak etkinliklere ve dinleme sonrasında öğrenilen bilgilerle önceki deneyimleri bağdaştıracak yöntemlere odaklanmak gerekir.

Dinleme kaygısı, genellikle öğrencilerin karşılaştıkları zor veya daha önce deneyimlemedikleri dinleme durumlarında ortaya çıkar. Bu durum, dinleyicinin kelimeleri duyamaması, duyduklarını yanlış anlaması veya yanlış çıkarımlarda bulunmasıyla daha da belirginleşir. Joiner'a (1986) göre, kaygı düzeyindeki artış, öğrencide dinleme becerisine karşı olumsuz bir tutum oluşturabilir ve öğrencinin öz güvenini kaybetmesine neden olabilir. Oysa kişi, gelişmiş bir dinleme becerisine sahip olduğunda; hayata verimli bir şekilde katılabilir, sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilir, doğru düşünebilir, çevresini, olayları ve hayatı doğru algılayabilir, kendini tanıyabilir ve sağlam bir öz güvene sahip olabilir (İzin, 2005).

Öğrencinin dinleme becerisinde kaydettiği gelişme, kaygının olumsuz etkilerini azaltabilir ve olumlu deneyimlerini artırabilir (Macintyre ve Gardner, 1989). Bu görüş, yapılan araştırmalarda da vurgulanmıştır (Scovel, 1991; Kim, 2000).

Umagan (2007) tarafından belirtildiği üzere, öğretmenlerin çocukları ses çıkarmadan dinleme etkinliğine katmaları, sadece dinleme sürecini etkisiz kılmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin dinleme konusunda olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olabilir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilere rehberlik ederken genel davranışlarına ek olarak özellikle dinleme davranışlarına dikkat etmelidir.

Çocukların dinleme seviyeleri birbirinden farklılık gösterebilir. Kavcar ve diğerleri (2005), bu farklılıkları en aza indirmenin, özellikle dinleme becerisi düşük olan öğrencileri yeterli seviyeye getirmek için her fırsatın değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Vogely (1998) ise sınıfta dinleme amacının göz ardı edilmesini, sınıf etkinliklerinin genellikle konuşma becerisine odaklı olmasına bağlamaktadır.

Dinleme kaygısı genellikle öğrencilerin sınavlarda veya derslerde karşılaştıkları dinleme etkinlikleriyle sınırlı kalmaz. Dinleme kaygısı, günlük yaşamda karşılaşılan dinleme durumlarında da ortaya çıkabilir. Melanlıoğlu (2013) tarafından ifade edildiği gibi, derste yapılan bir dinleme etkinliği, sınav amacıyla yapılan dinleme veya günlük hayatta karşılaşılan dinleme durumları, dinleme kaygısını tetikleyebilir. Bu durum, öğrencinin dinleme sürecinde olumsuz bir tutum geliştirmesine ve kaygı düzeyinin artmasına neden olabilir.

Dinleme becerisinin gelişimi açısından dinlemeye yönelik tutumun önemli olduğunu belirten Karakuş Tayşi (2019), öğrencilerin dinleme konusundaki tutumlarının dinleme becerisinin gelişimini etkilediğini ifade eder. Bu bağlamda, öğrencilere yönelik dinleme etkinlikleri seçilirken, onların ilgisini çekecek ve dinleme konusundaki olumlu tutumlarını pekiştirecek içerikler tercih edilmelidir.

2.8. Okuma Kaygısı

Okuma kaygısı, okul yaşamında önemli yer tutan bir konudur ve çeşitli alt başlıklarla incelenmiştir. Sınav kaygısı, performans kaygısı, okul kaygısı ve matematik kaygısı gibi farklı türlerde kaygılar üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Bozkurt, 2012; Donald ve Katz, 1999; Ekşi, 1998; Kurt, 2006; Zbornik ve Wallbrown, 1991). Özellikle bireyin okuma yeteneği ve okul yaşamındaki başarısıyla ilgili olarak öne çıkan bir kaygı türü "okuma kaygısı"dır (Goldston, Walsh, Arnold, Reboussin, Daniel, Erklani ve diğ., 2007; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Melanlıoğlu, 2014; Zbornik, 2001; Zbornik ve Wallbrown, 1991).

Okuma kaygısı, bireyin okuma sırasında belirli durumlarla ilişkilendirilen ve genellikle fiziksel ve bilişsel tepkiler içeren bir korku durumunu ifade eder. Bu kaygı, öğrencinin okuma sürecinde karşılaştığı çeşitli zorluklar, beklentiler veya başa çıkma güçlükleri nedeniyle ortaya çıkabilir. Fiziksel belirtiler arasında adrenalin hormonu salınımı, terleme, titreme, baş ağrısı, mide ağrısı gibi bedensel tepkiler bulunurken, bilişsel tepkiler arasında gerginlik, korku, düşük benlik saygısı, çaresizlik hissi gibi düşünce süreçlerinde meydana gelen değişiklikler yer alır. Okuma kaygısı, öğrencinin okuma becerilerini olumsuz etkileyebilir ve bu durum, öğrenme sürecini engelleyebilir. Bu nedenle, okuma kaygısıyla başa çıkma stratejileri geliştirilmesi ve bu kaygının azaltılmasına yönelik destekler sunulması büyük önem taşır. Bireyin okuma kaygısıyla yüzleşmesi ve bu duygusal zorlukları aşması, daha etkili bir okuma deneyimi elde etmesine yardımcı olabilir. Okuma kaygısını anlamak, bireyin ihtiyaçlarına uygun çözümler üretmek ve pozitif bir okuma ortamı oluşturmak, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynar (Jalango ve Hirsh, 2010; Zbornik, 2001).

Okuma kaygısı, özellikle ders ortamlarında sıkça karşılaşılan bir durumdur ve yüksek seviyede okuma kaygısına sahip bireyler, algılarını kapatma eğiliminde olabilir ve okuma becerilerini kaybedebilirler (Melanlıoğlu, 2014). Bu kaygıya sahip olan çocuklar, okuma üzerine yoğunlaşma eğiliminde olabilir ve bu durum anlama güçlüğüne neden olarak başarısızlık duygularını tetikleyebilir (Melanlıoğlu, 2014). Bu süreç, bireylerin kendi yeteneklerine olan inançlarını ve güvenlerini kaybetmelerine yol açabilir. Dolayısıyla, okuma kaygısı öğrenmeyi zorlaştıran bir etkiye sahiptir ve eğitimde başarıyı artırmak için üzerinde özel bir vurgu yapılması gereken önemli bir konudur (Kılıç ve Yenen, 2016).

Okuma, hem okul hem de günlük yaşamda öğrenmenin temel bir parçasıdır. Okuma kaygısı, bireyin öğrenme sürecini etkileyebilir ve bu durum, hem okul başarısını hem de sosyal hayatını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, okuma kaygısına özel önem vermek, bireyin bu kaygıyla başa çıkabilmesi için uygun stratejiler geliştirmesine yardımcı olabilir. Okuma kaygısının üzerine düşünülmesi, bireyin öğrenme deneyimini iyileştirmek ve başarıyı artırmak için atılabilecek önemli bir adımdır (Melanlıoğlu, 2014).

Okuma eylemine yönelik geliştirilen kaygı, durumluluk kaygısı alanına dâhil edilebilecek önemli bir kaygı türüdür (Zbornik ve Wallbrown, 1991). Zbornik (2001), okuma kaygısını hem fiziksel hem de bilişsel tepkileri içeren, okuma etkinliğine yönelik

durumsal bir kaygı olarak tanımlar. Goldston ve diğerleri (2007) ise okuma kaygısını, okumaya karşı geliştirilen bir tepki olarak değerlendirir ve okumanın zorunlu olduğu durumlarda belirgin şekilde ortaya çıktığını belirtir. Kuşdemir ve Katrancı'ya (2016) göre, okuma kaygısı bireyin okuma sırasında hissettiği heyecan, tedirginlik ve korku hali olarak kendini gösteren olumsuz bir tepkidir.

Okuma kaygısı yaşayan bireyler, fiziksel tepkilerin yanı sıra gerginlik ve korku gibi duygusal tepkiler de gösterebilirler (Çevik, Aktan, Toraman ve Orakcı, 2019). Bu tepkiler arasında terleme, ellerin titremesi, mide ve baş ağrısı, hızlı nefes alma gibi fiziksel belirtiler bulunabilir. Okuma kaygısı, bireyin ön bilgileriyle okuduğu metindeki bilgileri sentezleyerek anlamı yeniden yapılandırma sürecini etkileyen bir faktördür (Güneş, 2014). Okuma kaygısı, öğrencinin akademik yaşamını olumsuz yönde etkileyebilen ve duygusal bir tepki olarak ortaya çıkan bir durumdur (Katrancı ve Kuşdemir, 2015). Melanlıoğlu'na (2014) göre, okuma becerisi zayıf olan çocuklar daha fazla kaygı hissedebilir ve doğru okuma stratejileri kullanarak bu kaygıyı azaltmak mümkündür.

Okuma kaygısıyla karşılaşan bireyler yanlış okuma yapmaktan ve başarısız olmaktan korkabilirler. Bu durumda titreme, terleme, hızlı nefes alma, özgüven eksikliği ve utanma gibi tepkiler gösterebilirler (Kuşdemir ve Katrancı, 2016). Okuma kaygısının etkilerini azaltmak için doğru stratejilerin kullanılması ve bireyin bu kaygıyla başa çıkabilmesi için destek sağlanması önemlidir.

Akyol'un (2007) belirttiğine göre, okuma süreci, okuma öncesi, sırası ve sonrası aşamalardan oluşmaktadır ve okuma kaygısını değerlendirirken bu aşamaların dikkate alınması önemlidir. Bu bağlamda, okuma amacının belirsiz olması veya okuma materyali hakkında yetersiz bilgi sahibi olma durumu, okuma öncesinde okuma kaygısına neden olabilir. Okuma amacının belirsizliği ve materyal hakkında yetersiz bilgi, bireyin okuma öncesinde kaygı yaşamasına zemin hazırlayabilir. Okuma sırasında yaşanan kaygıda, okuma amacına uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmamasının etkisi büyüktür (Tobias, 1986). Eğer birey, okuma sırasında amacına uygun stratejiler geliştiremez veya kullanmazsa, dikkat sorunları ortaya çıkabilir. Bu da okuma sırasında kaygının artmasına sebep olabilir.

Okuma sonrasında kaygı ise, yeni öğrenilen bilgilerin daha önceki bilgilerle ilişkilendirilmemesi durumunda ortaya çıkabilir (Koizimu, 2002). Eğer birey, okuma

sonrasında edindiği bilgileri mevcut bilgileriyle ilişkilendiremezse, bu durum okuma sonrasında kaygının yaşanmasına yol açabilir. Bu bağlamda, okuma sürecinin her aşamasında uygun stratejilerin kullanılması ve bilgilerin etkili bir şekilde işlenmesi, okuma kaygısının azaltılmasına katkı sağlayabilir.

2.9. Alanyazın Taraması

Dünya genelinde yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde, kaygı konusunda birçok ülkeden farklı bilim insanlarının çalışmalar yürüttüğü görülmektedir.

Saito Yoshiko, Keiko K. Samimy 1996 yılında *Foreign Language Annals* dergisinde “Yabancı Dil Kaygısı ve Dil Performansı: Japon Başlangıç, Orta ve İleri Seviye Üniversite Öğrencilerinde Öğrenci Kaygısı Üzerine Bir Araştırma (Foreign Language Anxiety and Language Performance: A Study of Learner Anxiety in Beginning, Intermediate, and Advanced-Level College Students of Japanese)” adlı bir çalışma yayımlamıştır. Japonca, ilk dili İngilizce olan öğrenciler için başlangıçta kaygı uyandırıcı olabilir. Bu çalışmada, Japonca öğrenen öğrencilerin diğer duyuşsal değişkenleri arasında dil öğrenme kaygısının rolü, öğrencilerin üç farklı öğretim düzeyindeki dil performansı ile ilişkili olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yaygın olarak öğretilen dillerde daha önce yapılan kaygı araştırmalarını desteklemektedir: Yabancı dil kaygısının Japon öğrencilerin performansı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceği bulgusu. Ancak bu çalışma, Japon öğrencilerin eğitim seviyeleri arttıkça yabancı dil kaygısının etkisinin daha önemli hale geldiğini ortaya koymuştur. Dil dersi kaygısının zayıflatıcı etkisini azaltmak için Japonca öğretmenlerinin, öğrencilerin duyuşsal durumları açısından bu farklılıkların farkına varmaları ve bunlara uygun şekilde yanıt vermeleri gerektiği ortaya konmuştur.

1999 yılında *Modern Language Journal* dergisinde Yoshiko Saito, Thomas J Garza, Horwitz Elaine K. tarafından yayımlanan “Yabancı Dil Okuma Kaygısı Ölçeği (Foreign Language Reading Anxiety Scale)” adlı çalışmada Yabancı Dilde Okuma Kaygısı Ölçeği (FLRAS; Saito, Garza Thomas J. ve Horwitz Elaine K, 1999), öğrencilerin Fransızca, Rusça ve Japonca okumaya ilişkin kaygılarını ölçmek için geliştirilmiştir. FLRAS, öğrencilerin okumanın çeşitli yönleriyle ilgili kaygılarına ilişkin öz bildirimlerini, hedef dillerindeki okuma güçlüklerine ilişkin algılarını ve okumanın göreceli zorluğuna ilişkin algılarını ortaya çıkaran 20 adet beş puanlık Likert ölçeğinden oluşmuş. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin ne durumda olduğunun

tespitini amaçlayan bu çalışma sonucunda hazırlanan ölçeğin yeterli uygunluğa sahip olduğu ifade edilmiştir.

Rahimi, Mehrak; Soleymani, Elham'ın *English Language Teaching* dergisinde 2015 yılında yayınladığı “Mobil Öğrenmenin Dinleme Kaygısı ve Dinlediğini Anlama Üzerindeki Etkisi(The Impact of Mobile Learning on Listening Anxiety and Listening Comprehension)” isimli çalışmada mobil öğrenmenin yabancı dil öğrenenlerin dinleme kaygısı ve dinlediğini anlama üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamış. İki orta düzey İngilizce dersinden elli öğrenci seçilerek deney (n = 25) ve kontrol (n = 25) grubu olarak örneklenmiş. Öğrencilerin dinleme kaygısının giriş düzeyi yabancı dil dinleme kaygısı anketi ile dinlediğini anlama düzeyleri ise çalışma öncesinde Key English Test (KET) ile değerlendirilmiştir. Deney grubu bir dönem boyunca cep telefonlarında ve taşınabilir dijital medya oynatıcılarında dinledikleri podcast'leri kullanarak dinleme etkinliklerini gerçekleştirmiş. Bu arada kontrol grubu da dinleme faaliyetlerini gerçekleştirmek için masaüstü bilgisayarlarını kullanmış. Araştırmada yapılan veri analizi sonuçlarına göre deney grubunun dinleme kaygısının deney sonrasında önemli ölçüde azaldığını göstermiş. Ayrıca deney sonunda deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Yoshiko Saito, Thomas J. Garza, Elaine K. Horwitz 1999 yılında *The Modern Language Journal* dergisinde yayınladıkları “Yabancı Dilde Okuma Kaygısı(Foreign Language Reading Anxiety)” adlı makale alanyazında en çok atıf alan önemli eserler arasında yer almaktadır. Yabancı dil (FL) kaygısına ilişkin çoğu tartışma, sözlü performansla ilgili olarak kaygının neden olduğu zorluklara odaklanmış olsa da, bu makale, yabancı veya ikinci dilde okumaya yanıt olarak kaygı olasılığını tartışmaktadır. Bu çalışma yabancı dil okuma kaygısının yapısını tanıtmakta, bunun ölçümü için bir ölçek sunmakta ve İspanyolca, Rusça ve Japonca'dan oluşan 30 birinci dönem sınıfında okuma kaygısı üzerine yapılan bir ön çalışmayı rapor etmektedir. Çalışma, önceki öğretmen sezgilerinin aksine, yabancı dil ortamında kitap okumanın bazı öğrenciler için kaygı uyandırıcı olabileceğini ortaya çıkarmıştır. Genel yabancı dil kaygısının, hedef dilden bağımsız olarak bulunduğu saptanmıştır. Ancak, okuma kaygısı düzeylerinin hedef dile göre değiştiği ve belirli yazma sistemleriyle ilişkilendirildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yabancı dilde okumanın zorluğuna ilişkin algıları arttıkça okuma kaygısı düzeyleri artmış, okuma kaygısı ve genel yabancı dil kaygısı düzeyleriyle birlikte notları da düşmüştür, gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Elaine K Horwitz, Michael B Horwitz, Joann Cope'nin 1986 yılında “*The Modern Language Journal*” adlı dergide yayınladıkları “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı (Foreign Language Classroom Anxiety)” adlı ortak çalışma kaygı üzerine yapılan ilk akademik çalışmalar arasında yer almaktadır. Bu çalışma yabancı dil kaygısının henüz yeni konuşulmaya başladığı yıllarda bu konuya odaklanarak alana önemli bir kaynak çalışma olmuştur. Kaygının dil öğrenmede önemli etkilerinin olduğunu ifade etmeye çalışmıştır. Az düzeyde kaygının normal olduğunu ve bunun herhangi bir sakıncasının olmadığını belirtirken orta ve üst düzey kaygı seviyelerinin öğrenmede ne gibi olumsuzluklar ortaya çıkaracağını ifade etmiştir. Yazarlarımız ayrıca “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (FLCAS)” adında bir ölçek tasarlamıştır. Özetle genel olarak kaygının dil öğrenmedeki etkisine odaklanmış ve neler yapılması gerektiğine dair birkaç öneride bulunmuştur.

2001 yılında Elaine K. Horwitz tarafından *Annual Review of Applied Linguistics* dergisinde yayınlanan “Dil Kaygısı ve Başarı (Language Anxiety and Achievement)” isimli çalışmada yazarımız yine kaygının ve özellikle de dil kaygısının başarı üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Çalışmada kaygı ile ikinci dil öğrenimi arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmak amacıyla dil öğrenme kaygısına ilişkin alanyazın ele alınmıştır. Öncelikle dil kaygısının sürekli bir kaygıdan ziyade spesifik bir kaygı olduğu tartışılmış ve bu kavramsallaştırmanın araştırma alanyazını netleştirmeye nasıl yardımcı olduğu tartışılmıştır. Horwitz Elaine K, Horwitz Michael B. ve Cope (1986), öğrencilerin dil derslerindeki rahatsız edici deneyimlerinden Yabancı Dil Kaygısı adını verdikleri belirli bir kaygı yapısının sorumlu olduğunu öne sürmüştü ve bunu ölçmek için Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (FLCAS) adlı bir araç önermişti. Bu çalışmadan elde edilen bulgular şu şekildedir: Kaygı ve dil başarısına ilişkin bulgular nispeten tek biçimlidir; bu da kaygı ile başarı arasında tutarlı, orta düzeyde negatif bir ilişki olduğunu gösterdi. Ancak bazı araştırmacılar (Sparks ve Ganschow ve meslektaşları), zayıf dil öğreniminin, dil kaygısının bir sonucu olmaktan ziyade bir nedeni olduğunu öne sürdüler. Bu inceleme, kaygının gerçekten de bazı bireylerde zayıf dil öğreniminin bir nedeni olduğu sonucuna varmış ve bu kaygının olası kaynaklarını tartışılmıştır; bunlar arasında kendini özgün bir şekilde sunmadaki zorluklar ve çeşitli dil öğretim uygulamaları da bulunmaktadır. Buna ek olarak, dil öğreniminin bazı bireylerde kaygıyı tetikleyen yönlerini (örneğin okuma kaygısı veya yazma kaygısı) belirlemeye çalışan dil kaygısı araştırmalarındaki yeni eğilimleri de rapor etmektedir.

1999 yılında *Language Learning* adlı dergide Yuh- show Cheng, Elaine K Horwitz, Diane L Schallert tarafından yazılan “Dil Kaygısı: Yazma ve Konuşma Bileşenlerini Ayırt Etmek (Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components)” adlı çalışmada kaygı üzerine yapılan araştırmalar arasında ön plana çıkmaktadır. Bu çalışma, ikinci dilde sınıf kaygısı ile ikinci dilde yazma kaygısı arasındaki bağlantıların yanı sıra bunların ikinci dilde konuşma ve yazma başarısı ile ilişkilerini araştırmış. Sonuçlar, Horwitz Elaine K, Horwitz Michael B. ve Cope'un Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ile işlevsel hale getirilen ikinci dil sınıf kaygısının ve Daly ve Miller'in Yazma Kaygısı Testinin değiştirilmiş bir ikinci dil versiyonuyla ölçülen ikinci dil yazma kaygısının birbiriyle ilişkili ancak bağımsız iki yapı olduğunu göstermiştir. Bulgular, ikinci dil sınıf kaygısının, güçlü bir konuşma kaygısı ögesi içeren ikinci dil öğrenmeye ilişkin daha genel bir kaygı türü olduğunu, ikinci dilde yazma kaygısının ise dil becerisine özgü bir kaygı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, düşük özgüven her iki kaygı yapısının da önemli bir bileşeni gibi görünmektedir.

Aiping Zhao, Ying Guo, Jaclyn Dynia'nın 2013 yılında *The Modern Language Journal* adlı dergide “Yabancı dilde okuma kaygısı: Amerika Birleşik Devletleri'nde yabancı dil olarak Çince (Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States)” adıyla bir makale yayımlamıştır. Bu çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde yabancı dil olarak Çince öğrenen İngilizce konuşan üniversite öğrencilerinin (n = 114) yabancı dil (FL) okuma kaygısı düzeyleri incelenmiştir. İki kaygı ölçümünden, bir arka plan bilgi anketinden ve bir e-posta görüşmesinden elde edilen veriler, Çince öğrenenlerin genel FL kaygısına benzer düzeyde FL okuma kaygısı yaşadıklarını göstermiştir. FL okuma kaygısı kurs seviyesi ve Çin'deki deneyimle ilişkilidir ancak cinsiyetle ilişkili değildir. Ayrıca, FL okuma kaygısının, İlköğretim Seviye 1 ve Orta Seviye öğrencileri arasında FL okuma performansı ile negatif ilişkili olduğu, ancak İlköğretim Seviye 2 öğrencileri arasında bu ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Yabancı metinler, alışılmadık konular ve anlama endişesi, yabancı dil okuma kaygısının başlıca kaynakları olarak belirlenmiştir. Bulgular, anadili İngilizce olan Çince öğrenenler için okuma kaygısının belirgin bir sorun olduğunu göstermektedir.

Richard L. Sparks, Leonore Ganschow 2007 yılında *Foreign Language Annals* dergisinde “Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği Kaygı mı, Yoksa Dil Becerilerini mi

Ölçüyor? (Is the Foreign Language Classroom Anxiety Scale Measuring Anxiety or Language Skills?)” adında bir makale yayımlamıştır. Bu çalışmada elli dört öğrenci 10 yıl boyunca takip edilmiş ve birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar ana dil ölçümleriyle, lisede ise yabancı dil yeteneği ve yabancı dil yeterliliği ölçümleriyle test edilmiş. Tüm öğrenciler iki yıllık İspanyolca, Fransızca veya Almanca eğitimini tamamlamıştır. Öğrenciler Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (FLCAS) puanlarına göre üç gruba ayrılmıştır. Bulgular, düşük kaygılı grubun, ikinci sınıftan itibaren tüm ana dil ölçümlerinde yüksek kaygılı gruptan önemli ölçüde daha yüksek puan aldığını göstermiştir. Düşük kaygılı grup, tüm yabancı dil yeterliliği ve yabancı dil yeterliliği ölçümlerinde yüksek kaygılı gruptan önemli ölçüde daha yüksek puan almış ve ayrıca daha yüksek yabancı dil ders notları elde etmiş. Düşük kaygılı ve ortalama kaygılı gruplar arasında ana dil ve yabancı dil testi ölçümlerinde çok az fark bulunmuştur. Bulgular ayrıca FLCAS'ın birinci sınıfın başlangıcından itibaren ana dildeki okuma, heceleme ve kelime dağarcığı ölçümleriyle olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, FLCAS'ın muhtemelen öğrencilerin dil öğrenme becerilerine ilişkin algılarını ölçtüğünü ve dil becerilerinin, kaygının yabancı dil yeterliliği ve başarısında birincil bir rol oynadığını öne süren araştırmacıların bulgularında kafa karıştırıcı bir değişken olabileceğini göstermiştir.

Bibliyometrik analiz oldukça yaygın bir araştırma yöntemidir. Bibliyometrik analiz, dünya genelinde geniş bir yelpazede yapılan bilimsel çalışmalarda gözlemlenen bir konudur. Bu çalışmalar, çeşitli disiplinlerde yapılmıştır ve kaygıya ek olarak farklı araştırma konularını kapsamaktadır.

Yönetim bilişim sistemleri alanında Özköse (2017); turizm alanında Kömürçü (2017), Altürk (2018), Çıkrık (2018), Coşkun (2019) ; istatistik alanında Kocarık Gacar (2018); tarım alanında Ocholla ve Onyancha (2006) ; politika çalışmaları alanında Aydoğdu (2018); işletme alanında Perçin (2019), Emre (2019), Çelik ve Canoğlu (2019); coğrafi bilimler alanında ile ilgili Chiu (2007); sosyal bilimler alanında Thanuskodi (2010), Nederhof (2006); girişimcilik alanında Akkocaoğlu (2019); kamu yönetimi alanında Kurt (2019); gastronomi alanında Demir (2020) bibliyometrik çalışmalar yapmışlardır.

Eğitim alanında yapılan bibliyometrik çalışmalar ise aşağıda verilmiştir:

Ateş'in (2022) yayınladığı tezde, Türkiye'de değerler eğitimi alanında en çok atıf alan ilk 100 makalenin değerlendirilmesi hedeflenmiş ve bu alandaki bilimsel etkinliğe

dair çıkarımlarda bulunulmuştur. Çalışma, bibliyometrik araştırma perspektifiyle yapılandırılmıştır. Google Akademik veri tabanındaki en sık atıf alan ilk 100 makale, bibliyometrik analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Veri toplama ve analiz sürecinde, Publish or Perish adlı analitik araçtan faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Süleyman Yiğittir'in değer eğitimi alanında 5 makale ile en çok katkı sağlayan araştırmacı olduğu belirlenmiştir. Sık atıf yapılan makalelerin genellikle Değerler Eğitimi Dergisi'nde yayımlandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, makalelerde en sık kullanılan anahtar kelimelerin "değer", "değerler eğitimi", ve "değerler" olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, Türkiye'deki değerler eğitimi alanyazınının önemli figürleri, kaynakları ve anahtar kelimeleri konusunda bilgi sağlamaktadır.

Zan'ın (2012) çalışmasına göre, Türkiye'deki uluslararası ortak yazarlı yayın sayılarında yıllara göre artış gözlenmişse de, toplam yayın sayılarına oranlandığında bir ilerleme kaydedilememiştir. Bu nedenle, 2001-2010 yılları arasında Türkiye'nin genel profilinin belirlenmesine yönelik bir ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Zan, belirli bir disiplinde iki kurum arasında, özellikle ortak yazarlı çalışmalar temel alınarak işbirliği profillerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, 2001-2010 yılları arasında Türkiye'den çıkan makaleler üzerinden yapılan karşılaştırmada, Web of Science (WoS) ve Scopus veri tabanlarının yapısal farklılıklarının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, her iki veri tabanından elde edilen sonuçlar incelendiğinde, Türkiye'nin uluslararası ortak yazarlık oranının dünya ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir. Özellikle 2001-2010 yılları arasında ODTÜ ve Bilkent Üniversitesi öğretim üyeleri tarafından üretilen matematik konulu makalelerin karşılaştırılmasında, her iki üniversitenin makale artış oranları, ortak yazarlı çalışma oranları ve uluslararası makalelerin tüm makalelere oranı arasında genel benzerlikler bulunsa da detaylarda farklılıklar tespit edilmiştir.

Doğan'ın (2022) tez çalışması, ters yüz edilmiş sınıf modeline odaklanarak Türkiye'deki bu alandaki çalışmaların genel eğilimini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, ters yüz edilmiş sınıf alanında hazırlanan tezlerin çeşitli bibliyometrik parametreler üzerinden analizini yaparak fen eğitime yönelik çıkarımlar ortaya koymuştur. Çalışmada, 162 tez arasından alan dışı tezlerin çıkartılmasıyla 112 tez analize dâhil edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, bu tezlerin % 21,43'ünün Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, % 16,96'sının Eğitim Programları ve Öğretimi, % 14,29'unun İngilizce Eğitimi, % 10,71'inin Fen Bilgisi Eğitimi, % 7,14'ünün Sosyal Bilgiler Eğitimi, % 4,46'sının İlköğretim Matematik Eğitimi, % 3,57'sinin Eğitim

Teknolojileri ve % 3,57'sinin Sınıf Eğitimi alanlarında yapıldığı belirlenmiştir. Araştırmalarda en fazla karma yöntem (% 52,68) kullanılmış, en az ise nitel yöntemler (% 13,39) tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak en çok testlerin kullanıldığı, hedef grup olarak da lisans öğrencilerinin öne çıktığı gözlemlenmiştir. Fen eğitimi alanında yapılan tez çalışmaları incelendiğinde ise ters yüz sınıfa odaklanan 12 yüksek lisans düzeyinde tez gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu bulgular, Türkiye'deki ters yüz edilmiş sınıf modeli üzerine yapılan çalışmaların disiplinlerarası bir perspektife sahip olduğunu ve özellikle eğitim teknolojileri, eğitim programları ve fen eğitimi alanlarında yoğunlaştığını göstermektedir.

O'Connor'un (2000) yüksek lisans tez çalışması, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların bedensel gelişimi üzerine yapılan çalışmaları bibliyometrik yöntemlerle detaylı bir şekilde analiz etmiştir. Bu çalışmanın odak noktası, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların fiziksel gelişimine yönelik yapılan araştırmaların genel bir değerlendirmesini sunmaktır. Yapılan analizler, Bradford ve Price yasalarına uygunluk testleri ile desteklenmiş ve bu çalışmaların bilimsel alanyazındaki yerini belirlemeye yönelik kapsamlı bir inceleme sunulmuştur.

Sani'nin (1984) doktora tezi çalışması, okul öncesi ve ilköğretim alanında Eric veri tabanını kullanarak rastgele seçilen 100 makalenin elde ettiği 1000 atfı analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu analiz sonucunda, 28 farklı alt alan tespit edilmiş ve bu alanlarda gerçekleşen araştırmaların alanyazındaki etkisi belirlenmiştir. Ayrıca, belge başına düşen atıf sayıları incelenerek, hangi alanlarda daha fazla dikkat çekildiği ve çekirdek dergilerin ortaya konması gibi önemli bilgiler sunulmuştur.

Ukşul'un (2016) çalışması, Türkiye'de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilen bilimsel yayınları bibliyometrik yöntemlerle detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, alandaki yayın üretiminin ve yazar/atıf ilişkilerinin niceliksel ve niteliksel yönlerini anlamak ve bu alanda politika geliştirme süreçlerine katkı sağlamak amacı taşımaktadır. Çalışmanın ortaya koyduğu temel bulgular şunlardır: Türkiye'de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yayınların önemli bir kısmı belirli araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, bu yayınların genellikle az sayıda ve Türkiye adresli dergilerle sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Yapılan yayınların ve yazarların aldıkları atıf sayılarının ise genel olarak düşük olduğu, bu atıfların ise belirli yayın ve yazarlarda toplandığı saptanmıştır. Bu tespitler, Türkiye'de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanındaki bilimsel üretimin

özelliklerini anlamamıza ve bu alanda kaliteyi artırmaya yönelik politikaların geliştirilmesine yönelik önemli bir temel oluşturmaktadır.

Çiftçi ve diğerlerinin (2016) çalışması, Türkiye'deki eğitim bilimleri ve öğretmen eğitimi alanındaki bilimsel yayınları haritalandırmayı amaçlamaktadır. 2005-2014 yılları arasında 32 farklı hakemli dergide yayınlanan 7681 makale üzerinde yapılan bibliyometrik analiz, alanın genel durumu hakkında kapsamlı bir görünüm sunmaktadır.

Hung'un (2012) çalışması ise 2000 ile 2008 yılları arasındaki dönemde, Science Citation Index/Social Science Citation Index veritabanında yayınlanmış e-öğrenme konulu altı yüz seksen dokuz hakemli dergi makalesini ve bildirisini incelemiştir. Yapılan analizler, tıp alanındaki eğitim çalışmaları ve projelerine yönelik e-öğrenme uygulamalarının, gelecekteki araştırmalar için en yüksek potansiyele sahip alanlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Tür (2019) tarafından yapılan çalışma, Web of Science veri tabanında 1968-2015 yılları arasındaki Türkiye adresli eğitim ve eğitim bilimleri alanındaki yayınları inceleyerek, yayınların türleri, yayınlandıkları dergiler, yazarların kurumları ve yazarların iş birlikleri üzerine bir bibliyometrik analiz gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, 6.644'ü makale türünde olmak üzere toplamda 10.729 yayını içermektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre, uluslararası yayınların artmasında sağlanan teşvikler ve uygulanan politikaların etkileri gözlemlenebilmektedir. Eğitim bilimleri alanındaki çalışmaların % 50'sinin 15 üniversiteden kaynaklandığı belirlenmiştir. Ayrıca, yayınlanan dergilerin çoğunluğunun etki değerlerinin 1,00'in altında olduğu ortaya çıkmıştır. Ortak yazarlı yayınlar incelendiğinde ise yayınların yaklaşık % 10'unda yabancı yazarlarla iş birliği yapıldığı ve en çok Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Almanya ile araştırma çalışmalarının yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Côrtés ve Rodrigues (2016) tarafından gerçekleştirilen sürdürülebilirlik eğitimi alanındaki çalışma, dünyanın yaşam kalitesini artırmak için enerji bilimi, çevre bilimleri, mühendislik, psikoloji gibi farklı disiplinlerdeki sürdürülebilirlik eğitimi eğilimini bibliyometrik bir perspektifle ele almıştır. WoS ve Scopus veri tabanlarından elde edilen 279 çalışma üzerinden yapılan analizde, bu alandaki en fazla üretim yapan ülkeler, öne çıkan yazarlar ve en çok atıf alan çalışmalar belirlenmiş, aynı zamanda ilgili alt alanlar ve yazarlar arasındaki bağlantılar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Diğer

bir çalışma olan Force'un (1978) çevre eğitimi alanındaki araştırması, Bradford Yasası'na göre belirlenen 33 ana dergi üzerinden yapılmıştır. Bu analizde, alanyazınındaki çalışmaların hangi dergilerde yoğunlaştığı, etkili yazarlar ve bu yazarların katkıları belirlenmeye çalışılmıştır. Çevre eğitimi alanında önemli bir iz bırakan yazarlar ve çalışmaların belirlenmesi, alanın gelişimine ve önceliklerine dair önemli bilgiler sunmuştur.

Gökçen ve Arslan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Web of Science tarafından taranan bilimsel dergilerde Türkçe Eğitimi alanında yapılan yayınları incelemeyi hedeflemiştir. Yazarlar, Türkçe Eğitimi araştırmaları üzerindeki tartışmaları, destek veren ülkeleri ve kurumları, en fazla katkı sağlayan yazarları, bu alanda yapılan yayınların dil dağılımını, anahtar kelimeleri ve benzeri konuları ele almışlardır. Çalışmanın temel bulguları, Türkçe Eğitimi araştırmalarının son 10 yılda artış gösterdiğini, ancak hala yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür bir bibliyometrik analiz, bilim dünyasındaki belirli bir alanın gelişimini, hangi konuların öne çıktığını ve hangi araştırma alanlarının daha fazla ilgi gördüğünü anlamak açısından önemlidir. Ayrıca, çalışmanın sonuçları, Türkçe Eğitimi alanındaki araştırmacıların dikkatini çekecek potansiyel boşlukları ve gelecekteki araştırmalar için yol gösterici olabilecek alanları belirleyebilir.

Karagöz ve Şeref (2019) tarafından yürütülen araştırma, Türkiye'deki Değerler Eğitimi Dergisi'nin bibliyometrik profilini ve bu dergide yayımlanan makalelerin karakteristik özelliklerini anlamayı hedeflemiştir. Çalışma, dergideki yayın sayıları, makale uzunlukları, yazarlık yapıları, kurumsal katkılar, en fazla katkı sağlayan akademisyen unvanları, yayın kabul süreleri, atıf alımı durumu ve en çok atıf yapılan kaynak türleri gibi çeşitli faktörlere odaklanmıştır. Bulgular, derginin yayın politikaları, yazar profilini ve akademik etkisini değerlendirmeye yönelik önemli içgörüler sağlamaktadır. Özellikle dergideki tek yazarlı makalelerin yaygınlığı, belirli kurumların önemli katkıları ve yayınların hızlı kabul süreleri gibi faktörler, Değerler Eğitimi Dergisi'nin akademik özellikleri hakkında bilgi sunmaktadır.

Arı, Yaşar ve İstanbullu'nun (2020) araştırması, Türkçe öğretmeni adaylarına odaklanan akademik makalelerin eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları, incelenen makalelerin genellikle tek yazarlı olduğunu ve yoğun bir şekilde yazma becerisi üzerine odaklandığını göstermiştir. Ayrıca, birçok çalışmanın görüş belirleme amacı taşıdığı, nitel çalışmaların öne çıktığı, tarama modeli deseninin sıkça

tercih edildiği tespit edilmiştir. Araştırma ayrıca, kullanılan yöntembilimsel terimlerin çeşitlilik gösterdiğini ve yapılan yayınların büyük bir kısmının Türkçe öğretmeni yetiştirme alanıyla doğrudan ilişkilendirilemeyecek konuları ele aldığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili akademik araştırmaların odak noktalarını ve yöntemlerini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Bozdoğan (2020) tarafından yürütülen çalışma, Web of Science veri tabanı üzerinden bilim merkezleri/müzeleriyle ilgili eğitim araştırmalarını bibliyometrik analizle incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, 1975-2019 yılları arasında Web of Science veri tabanında kayıtlı 63.487.408 çalışmadan 2,842'si bilim merkezleri/müzeleriyle ilgili bulunmuştur. Bu kayıtlardan 204'ü (%7.17) eğitim/eğitim araştırmaları kategorisinde yer almaktadır. Analizler sonucunda, bilim merkezleri/müzeleriyle ilgili en sık karşılaşılan yayın türünün 156 makale olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bu makalelerin yaklaşık yarısının son beş yılda yayınlandığı gözlemlenmiştir, bu da bilim merkezleri/müzeleriyle ilgili eğitim araştırmalarının son yıllarda artış gösterdiğini işaret etmektedir. Araştırmada alana katkı sağlayan 387 farklı yazar belirlenmiş ve bu makalelerde toplam 307 farklı anahtar kelime kullanılmıştır. En etkili derginin "Science Education" olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmacıların 29 farklı ülkeden alana katkı sağladığı ve en etkili ülkenin Amerika Birleşik Devletleri olduğu, bunu İngiltere ve Kanada'nın takip ettiği görülmüştür. Türkiye'nin 6 makale ile 29 farklı ülke arasında 8. sırada yer alması, Türkiye'nin bu alanda önemli yayınlar yaptığını göstermektedir.

Kwak'ın (2002) doktora tezi çalışması, okul psikolojisi alanındaki dergilerin atıf analizini yaparak bu alandaki eğilimleri belirlemeye yönelik bir çaba içermiştir. Yapılan analizler sonucunda, okul psikolojisi alanındaki çapraz atıf ve kendine atıf sayılarının diğer alanlara kıyasla düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, alandaki en çok atıf alan kitap ve yazar da belirlenmiştir. Bu çalışma, okul psikolojisi alanındaki akademik alanyazındaki etkileşimleri ve atıfları anlamak adına önemli bir kaynak olabilir.

Durgut'un (2020) yaptığı çalışma, Türkiye'de yazılmış akademik makaleleri bibliyometrik analiz perspektifiyle incelemeyi amaçlamıştır. Web of Science atıf veri tabanından Türkiye adresli ve 1980-2019 yılları arasında yazılmış olan 585,236 makaleyi filtreleyerek elde ettiği 220,969 akademik makaleyi analiz etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, en çok birlikte çalışma yapan ilk üç üniversitenin sırasıyla 783 akademik çalışma ile Gazi ve Hacettepe Üniversiteleri, 763 akademik çalışma ile Gazi

ve Ankara Üniversiteleri, 676 çalışma ile Ankara ve Hacettepe Üniversiteleri olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, üniversiteler arasındaki işbirliğinin sıklığını ve önemini göstermektedir. Ayrıca, en çok birlikte çalışan akademisyenlerin sırasıyla 95 çalışma ile B. Cakir ve R. Ersoy, 78 çalışma ile M. Soylak ve M. Tuzen, 77 çalışma ile Y. Atalay ve D. Avcı olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, belirli akademisyenler arasındaki işbirliğinin yoğunluğuna ve etkileşimine işaret etmektedir. Çalışma aynı zamanda, birlikte çalışmayı etkileyen en önemli faktörün bulundukları konum olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, coğrafi yakınlığın ve aynı bölgede yer alan üniversiteler arasındaki işbirliğinin daha yaygın olduğunu göstermektedir.

Karagöz ve Şeref'in (2020) yaptığı çalışma, Thomson Reuters Web of Science (WoS) veri tabanında dizinlenen yazma becerisi ile ilgili makaleleri incelemeyi ve mevcut eğilimler hakkında belirlemeler yapmayı amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre, en üretken ülkenin 2,695 makale ile Amerika Birleşik Devletleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Türkiye'nin de alanyazına önemli katkılarda bulunduğu tespit edilmiştir, bu da Türk araştırmacıların bu alandaki alanyazına aktif olarak katkı sağladığını göstermektedir. Araştırma aynı zamanda, alandaki öne çıkan çekirdek araştırmacılarından birinin Steve Graham olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, Steve Graham'ın yazma becerisi alanında önemli bir etkileşime ve araştırmaya sahip olduğunu göstermektedir. Karagöz ve Şeref'in çalışması, yazma becerisi alanındaki akademik araştırmaların genel bir değerlendirmesini sunarak, bu alandaki eğilimlerin ve katkıların anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

Özkan Hıdıroğlu'nun (2020) araştırması, eğitim denetimleri alanındaki çalışmaları analiz ederek bu alandaki son dönem eğilimlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, 2019 yılında Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) tarafından taranan 49 farklı eğitim bilimleri dergisinin 2013-2019 yılları arasındaki yayınları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, eğitim denetimiyle ilgili 61 makalenin tespit edildiği 26 eğitim bilimleri dergisi belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, eğitim denetimiyle ilgili en fazla makalenin 2014 yılında yayımlandığı ve çoğunlukla iki yazarlı makalelerin bulunduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, çalışmaların çoğunlukla denetmenlerle yapıldığı, nitel araştırmaların sıkça kullanıldığı, örneklem gruplarının genellikle 0-100 arasındaki kişilerden oluştuğu, görüşme formlarının yaygın olarak kullanıldığı ve içerik analizinin sıkça yapıldığı belirlenmiştir. Bu tür analizler,

belirli bir konu veya alan üzerindeki alanyazını anlamak, o alandaki eğilimleri takip etmek ve gelecekteki araştırmalar için bir temel oluşturmak açısından önemlidir.

Sönmez'in (2020) çalışması, Sosyal Bilgiler eğitimi alanında yapılan bilimsel makaleleri bibliyometrik araçlar açısından incelemeyi hedeflemiştir. Web of Science veri tabanında kayıtlı 64.338.472 çalışma içerisinde 1975-2020 yılları arasında Sosyal Bilgiler üzerine yapılan 228 çalışmayı belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan analizlerde Sosyal Bilgiler eğitimiyle ilgili en yaygın yayın türünün 154 makale olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, Sosyal Bilgiler eğitimiyle ilgili eğitim araştırmalarının son yıllarda arttığını göstermektedir. Analizler ayrıca alana katkı sağlayan 246 farklı yazarın bulunduğunu göstermiş, 154 makalede toplam 318 farklı anahtar kelimenin kullanıldığı tespit edilmiştir. En etkili derginin "Theory and Research in Social Education" olduğu belirlenmiştir. Araştırmada yer alan 18 farklı ülkeden gelen araştırmacıların alana önemli katkılarda bulunduğu görülmüştür. Bu bağlamda en aktif ülkeler sırasıyla Amerika Birleşik Devletleri, Türkiye ve Kanada olarak belirlenmiştir. Türkiye'nin 18 farklı ülkeden 24 makale ile ikinci sırada yer alması, Türk araştırmacılarının bu alandaki etkileşimini ve katkısını vurgulamaktadır.

Teke'nin (2020) "Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Tasviri Bibliyografyası" adlı çalışması, Türkiye'de 1962-2018 yılları arasında Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan akademik çalışmaların kapsamlı bir bibliyografiyle incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışma, kitap, kitap bölümü, makale ve tez olmak üzere dört farklı türdeki akademik üretimleri içermekte olup tasvirî (açıklamalı) bir bibliyografi sunmaktadır. Toplamda 10 kitap, 32 kitap bölümü, 298 makale ve 187 tez çalışması belirlenmiştir. Kitap çalışmalarının genellikle tek yazarlı olduğu ve en yoğun çalışmanın 2011 yılında gerçekleştiği görülmüştür. Kitap bölümü çalışmalarının en yoğun olduğu yıl ise 2012 olarak belirlenmiş; bu çalışmalardan 23'ünün tek yazarlı, 16'sının tek editörlü, 14'ünün ise iki editörlü olduğu tespit edilmiştir. Makale çalışmalarının büyük çoğunluğunun tek yazarlı olduğu ve bu alandaki akademik üretimin genellikle tek yazar odaklı olduğu gözlemlenmiştir. Teke'nin çalışması, Türkçe dil bilgisi öğretimi alanındaki alanyazını derinlemesine inceleyerek, yapılan çalışmaların niteliği, niceliği ve zaman içindeki gelişimi hakkında önemli bilgiler sunmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, veri toplama süreci ve verilerin nasıl analiz edileceği hakkında bilgiler verilecektir.

3.1. Yöntem

Bu çalışma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Betimsel desende temel amaç ele alınan durumu detaylı olarak tanımlamak ve açıklamaktır (Çepni, 2011). Bu tür araştırmalarla, “Durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? Nereye, hangi yöne gitmeliyiz? Oraya nasıl gideriz? gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir” (Kaptan, 1995: s.59). Çalışmada “dinleme kaygısı ve okuma kaygısı” ile ilgili uluslararası makale ve bildirilerin WoS’taki etkinliğini bibliyometrik göstergeler açısından incelenmesi amaçlandığından çalışma betimsel tarama modelinde yapılandırılmıştır.

Bu kapsamda, veri seti, yayın yılı, en üretken yazarlar, en üretken ülkeler, yayın yapılan dergiler ve etki faktörleri, yayın yılları, yayıncılar, yazarlık durumları, yazarların kurumları, atıf yapılan kaynak türü, en çok atıf alan makaleler, anahtar kelime analizi, en sık atıf yapılan yayınlar gibi çeşitli bibliyometrik göstergeler açısından yapılandırılmıştır.

3.2. Veri Toplama Süreci

Bibliyometrik çalışmaların temelini oluşturan veri tabanları arasında öne çıkan bir bileşen, Web of Science (WoS) veri tabanı ve kapsamıdır. Eğitim araştırmalarının indekslendiği birçok veri tabanı, örneğin Scopus, TR DİZİN ULAKBİM, YÖK Tez Merkezi, ProQuest ve Google Scholar gibi alternatifler bulunmaktadır (Karagöz ve Şeref, 2019; Thompson, 2018). Ancak, yaygın olarak tercih edilen bibliyometrik veri tabanları arasında WoS öne çıkmaktadır. Zira Web of Science (WoS), akademik araştırmaların izlenmesi ve değerlendirilmesi için yaygın olarak tercih edilen bir bibliyometrik veri tabanıdır. Kapsamlı içeriği sayesinde fen bilimleri, sosyal bilimler, sanat ve beşeri bilimler gibi farklı alanlardan gelen birçok yayını içerir. WoS, içerdiği yayınları seçerken kalite kontrolü uygular, bu da genellikle akademik itibara sahip ve kaliteli çalışmaları içerdiği anlamına gelir. Ayrıca, atıf indeksleme özelliği sayesinde bir

makalenin diğ er yayınlar tarafından ne sıklıkla alıntılandığını gösterir. Bu atıf verileri, bir çalışmanın etkisini ve  onemini belirlemede  onemli bir     tt r. WoS ayrıca araştırmacılara kullanıcı dostu araçlar sunar, bu da yayın verilerini çeşitli biçimlerde analiz etmelerini sağlar. Genişletilmiş işlevselliği sayesinde, farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli veri tabanlarını bir araya getiren bir platformdur. Tüm bu özelliklerinden dolayı, Web of Science (WoS) genellikle akademik dünyada yaygın olarak tercih edilen bir bibliyometrik veri tabanı olarak kabul edilir.

Bu bağlamda yapılan araştırmada, bibliyometrik verilerin toplanması için Clarivate Analytics tarafından üretilen Web of Science veri tabanı kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında WoS veri tabanındaki “Dinleme kaygısı ve okuma kaygısı” ile ilgili makale ve bildiriler veri dosyası h linde VosViewer (Version 1.6.9) yazılımı kullanılarak çözümlenmiştir. Web of Science, dünya genelinde bilimsel atıf arama ve analitik bilgi platformlarından biri olarak kabul edilmektedir. Veri tabanı, araştırmacılara farklı disiplinlere ait geniş kapsamlı bir veri içeriği sunmaktadır, bu da araştırmacılara çeşitli konularda kapsamlı bir bakış açısı kazandırmaktadır (Li, Rollins ve Yan, 2018).

Bu nedenle, çalışma kapsamında belirtilen veri tabanının tercih edilmesi, araştırmanın geniş bir perspektife dayalı ve çok yönlü bir veri setini içermeyi ama lamasıyla uyumludur.

3.3. Veri Tabanları

Veri tabanı, sistematik bir şekilde kolayca erişilebilen, yönetilebilen, güncellenebilen, transfer edilebilen ve karşılıklı tanımlanmış bağlantıları olan bilgilerin topluluğudur. Veri tabanları fazla sayıda kurumsal verileri kaydetmek amacıyla kullanılır. Veriler sistematik bir şekilde elektronik ortamda kayıt altına alınır. Periyodik bir şekilde yedeklenen ve kontrol edilen veriler birçok uygulamanın veya kullanıcının erişimine açılır. Veri tabanlarının en  onemli niteliği fazla sayıdaki verilerin s ratlı ve güvenli şekilde ihtiyaç olan bilgiye dönüştürülmesidir. Veri tabanı yönetim sistemleri, veri tabanında yer alan verilerin güvenliğini sağlamasının yanı sıra eř zamanlı olarak farklı kullanıcılara da erişim olanağı sunar ( il, 2020, s.8).

Veri tabanı çeşitlerinden biri olan bibliyografik atıf veri tabanları, bilimsel yayınlara ait bibliyometrik analizlerle birlikte atıf yapılan yayınlara ulaşma fırsatı tanır.

Bilimsel çalışmayı yapan yazarın ve yayın yapan derginin verimliliğini grafiklerle sunar. Genel kullanım olarak araştırmacıların alanyazın taraması yapmasına yardımcı olur. Uluslararası çapta en kapsamlı atıf veri tabanları olarak Web of Science (WoS), Scopus, Google Scholar, ProQuest veri tabanları, yerli olarak da ULAKBİM ve YÖK Tez Merkezi gibi veri tabanları karşımıza çıkmaktadır.

Veri tabanlarının kullanım alanlarının en başında ise atıf analizi gelmektedir. Atıf analizi ile bilimsel çalışmaların niceliklerine yönelik ölçüm yapılmaktadır. Bilimsel yayının ne derece etkili olduğunu gözler önüne seren atıf analizinde, yazarlar tarafından üretilen fikirlerin başka araştırmacıların kullanım oranı, kaynak olarak gösterimi baz alınır (Osca Lluch, Velasco, Lopez, ve Haba, 2009). Atıf analizinin yapılması ise veri tabanlarında yer alan atıf dizinlerinin taranması sonucunda elde verilere dayalı olarak yapılmaktadır. Atıf analizi yöntemi, bilimsel bağlantılar kurulurken yayınların arasında gerçekleşen atıf ilişkilerinin nicel değerlendirilmesi ve bilim insanlarıyla akademik birimlerin verim analizinin yapılması için 1960’lardan itibaren kullanılan bir yöntemdir. Bilimsel üretimin değerlendirilmesinde en önemli göstergelerden bir tanesi hakemli dergilerde yayınlanan ve Scopus, WoS gibi uluslararası çaplı veri tabanlarının sisteminde indekslenen yayınlar ve bunlara yapılan atıf sayılarıdır (Tonta, 2017). Uluslararası atıf dizinleri bilim insanlarının ve bilimsel çalışmaların kalite belgesi olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan WoS’un durumunun incelenmesi uluslararası veri tabanlarından biri olması nedeniyle önem arz etmektedir.

WoS, Clarivate Analytics şirketine bağlı bir veri tabanıdır. WoS Core Collection, WoS’un üç önemli arama dizini Social Sciences Citation Index (SSCI), Science Citation Index Expanded (SCIE) ve Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) elemanlarını içine alan bir bileşenidir (Testa, 2016). Daha sonra WoS veri tabanı ile birlikte Conference Proceedings Citation Index- Science, Book Citation Index- Science, Conference Proceedings Citation Index- Social Science & Humanities Book Citation Index- Social Sciences & Humanities gibi birçok atıf dizini araştırmacıların hizmetine sunulmuştur. Web of Science, Thomson Reuters isimli ticari bir şirket tarafından üretilmiştir ve ulaşımına imkân sağladığı atıf veri tabanları sayesinde kısa zamanda çok geniş bir kullanıcı kitlesine ulaşmıştır. Bu durumda, uzun seneler boyunca atıf dizinlemede tek kaynak olmasının rolü büyüktür. 2004 yılında Scopus ve Google Scholar adlı platformların ortaya çıkması ile WoS alanında tek olma vasfını yitirmiştir (Bakkalbasi, Bauer, Glover ve Wang, 2006). Bu indeks akademik

camia da gerçekleştirilecek çalışmalara zemin hazırlayacak olan alanyazına ulaşmada kullanılabildiği gibi, araştırma konusundaki atıfları görerek ilgili kaynakları gözden geçirmeye de imkân sağlamaktadır. Ayrıca bibliyometriyle çalışan bilim insanları da bu indekslerden veri kaynağı olarak yararlanmaktadırlar (Al ve Soydal, 2014).

Alanyazın taraması sonucunda bibliyometrik analizlerin önemli bir kısmının WoS ve Scopus veri tabanları vasıtasıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Ülkemizde WoS'a ULAKBİM sistemi sayesinde tüm üniversitelerden erişilebilirken, Scopus veri tabanına sadece sisteme üyelik sahibi olan niversiteler erişilebilmektedir. Google Scholar'a ise bu iki veri tabanından farklı olarak açık erişim creti ödenmeden erişilebilmektedir (Karasözen vd., 2011).

Google Scholar, bilimsel özellikteki makalelerden başka konferans metinleri ve bilimsel yn tartışma konusu olan yazılar, teknik raporlar, öğrenciler ve kütüphane için yazılan dokümanlar gibi farklı çeşit bilimsel yayın atıflarını da içermektedir (Harzing ve Van Der Wal 2008; Noruzi, 2005). Araştırmacılar kendi çalışmalarına yapılan atıfları Scopus, Web of Science ve Google Scholar gibi veri tabanlarından izleyebilmektedir.

Türkiye'de bilimsel çalışma yapan bilim insanları araştırmalarında kullanmak üzere ele aldıkları birçok bilimsel yayına WoS, Scopus gibi paralı veri tabanlarından ulaşmakta ve bu da ciddi bir milli kaynağın yurt dışına akmasına neden olmaktadır. Bu kaybı önlemek için, 1996 yılında TÜBİTAK kurumuna bağlı olarak kurulan Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), niversiteler ve araştırma kurumları arasında ağ kurarak işletmeyi, kurulan ağların ulusal ve uluslararası ağlarla bağ kurmasını, bilgi üretmede kullanılmak üzere nitelikli bilgi teknolojileri desteği sunarak ülkenin bilgi birikimini yansıtacak bilgi ürünleri geliştirmeyi amaçlamaktadır (www.ulakbim.tubitak.gov.tr).

3.4. Veri analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, bibliyometrik analiz tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bibliyometrik analiz, alanyazındaki bilimsel çalışmaların belirli değişkenler açısından, örneğin ülke, kurum, dergi, bilim insanı gibi, incelenerek durumun süreç içindeki değişim ve gelişimini somut bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu analiz, bir alandaki çalışma dinamikleri, değişimleri, araştırma yenilikleri ve eğilimleri gösterme açısından oldukça işlevseldir ve incelenen durumun nesnelleşmesine katkı sağlar (İnceoğlu, 2014; Karagöz ve şeref, 2019).

Elde edilen veriler, tablolar ve şekiller biçiminde sunularak görsel olarak anlaşılır hale getirilmiştir. Çalışma kapsamında, dinleme ve okuma kaygısı alanlarında yayınlanan makalelerin ağ analizi için bibliyometrik haritalar oluşturmak ve görüntülemek amacıyla ücretsiz olarak erişilebilen WoSviewer (Version 1.6.9) paket programı kullanılmıştır. (Van-Eck ve Waltman, 2010). Bu program, alanyazındaki ilişkileri ve eğilimleri anlamak için güçlü bir araç sağlayarak araştırmanın daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Bibliyometri terimi, alanyazına ilk olarak 1969 yılında Alan Pritchard'ın "Statistical bibliography or bibliometrics" adlı çalışmasıyla kazandırılmıştır (Özköse, 2017, s.8). Pritchard (1969), bibliyometriyi, istatistiksel ve matematiksel metodların kitaplar ve iletişim ortamlarına uygulanması olarak tanımlamıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar, kurumların veya yazarların faaliyetlerini belirlemede ve değerlendirmede önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır (Demirgil, 2018).

Bibliyometri, belirli bir tarih aralığında, belirli bir alanda ve belirli bir bölgede araştırmacılar veya kurumlar tarafından oluşturulan çalışmaların ve bu çalışmaların birbiriyle ilişkilerinin analizi olarak tanımlanmaktadır (www.cabim.ulakbim.gov.tr, 2020). Farklı tanımlara rağmen, bibliyometri, belirlenmiş bir alandaki çeşitli çalışmalar arasında ilişki kurarak faktör analizi yapma konusunda araştırmacılara büyük kolaylık sağlamaktadır. Bu nedenle, araştırmacılar bibliyometriyi tercih etmektedirler (Subramanyam, 1982, s.35).

1980'li yıllarda ivme kazanan bibliyometri çalışmaları, başlangıçta matematikçilerin, bilgisayar bilimcilerinin ve sosyologların ilgi alanında olsa da, dünya çapında araştırma gücünün artmasıyla birlikte, internet ve bilişim teknolojilerindeki ilerlemeler kütüphanecilerin dikkatini çekmiş ve büyük ilgi görmüştür. (Karasözen vd., 2009: s.5-6). Bibliyometri, bilimsel araştırmaların konu, yazar, atıf yapılan yazar, atıf yapılan kaynaklar gibi istatistiksel verilerinin incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara dayanarak, bir alanın genel yapısını ortaya çıkarma amacını taşır (Zan, 2012, s.15).

Bibliyometrik analizler, belirli bir yılda yayınlanan makale miktarını tespit etmek gibi tanımlayıcı nitelikte olabilir. Aynı zamanda, bir bilimsel çalışmanın, ileriki araştırmalardaki etkisini belirlemek için atıf analizi yapma konusunda değerlendirici bir gösterge olarak da kullanılabilir (McBurney ve Novak, 2002).

Bibliyometrik çalışmalardan elde edilen veriler, atıfların analizi, sıkça kullanılan kaynakların belirlenmesi, belirli alanlardaki alanyazının etkinliğinin azalma hızlarının gözlemlenmesi, ve önemli dergilerin tespiti gibi alanlarda kullanılmaktadır (Tatar, 2010, s.1). Bu tür analizler aracılığıyla, araştırmacılar bilimsel alanda çeşitli sorulara cevap aramaktadırlar (Zan, 2012, s.16). Bu sorular şunları içerebilir:

1. Hangi dil, belirli bir alanda daha yaygın olarak kullanılmaktadır?
2. Katkı sağlayan yazarların dağılımı hangi oranda değişiklik göstermiştir?
3. Ülkeler arasındaki katkı oranları nasıldır?
4. Kütüphane ve bilgi sistemleri, bibliyometrik çalışmalara nasıl katkıda bulunmaktadır?
5. Ülkeler ve yazarların alanlarına göre katkı oranları nedir?
6. Dokümanlarda hangi tür en çok kullanılmıştır?
7. Makale ve dergiler arasındaki dağılım nasıldır?

Bu sorular, bibliyometrik verilerin geniş bir yelpazede kullanımını içermektedir.

Günümüzde birçok ülkede, büyük analist gruplarının bibliyometrik çalışmalarını gerçekleştirdiği ve belirli zaman aralıklarıyla bibliyometrik raporlar yayınladığı kuruluşlar bulunmaktadır. Bu kuruluşlar, genellikle "bilim göstergeleri" adı altında çeşitli bibliyometrik analizleri ve değerlendirmeleri içeren raporlar sunarlar. Ayrıca, bibliyometrik faaliyetler gerçekleştiren çalışma gruplarına sahip diğer ülkeler arasında Almanya, Belçika, Arjantin, Brezilya, Avustralya, Çin, Güney Afrika, Finlandiya, Güney Kore, İspanya, Hollanda, İsrail, İsviçre, İsveç, İtalya, Portekiz, Norveç, Şili, Tayvan ve Yeni Zelanda bulunmaktadır (Reuters, 2008).

Bibliyometri yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmaların artması, bu alanda faaliyet gösteren dergilerin sayısının da artmasına yol açmıştır. Bibliyometri ile ilgili önemli dergiler arasında Araştırma Değerlendirme, Bilim ve Teknoloji Gözlemevi Dergisi (Fransa), Amerikan Derneği Bilgi Bilimi Dergisi (ABD), Araştırma Politikası, Bilim ve Kamu Politikası gibi önde gelen dergiler bulunmaktadır. Ayrıca, bağımsız yayınevleri tarafından çıkarılan dergiler de bu alanda çeşitli konularda yayınlar yapmaktadır.

Bibliyometri konusunda öne çıkan dergilerden biri de Scientometrics dergisidir. 1978 yılından bu yana bibliyometri alanındaki önemli çalışmaların yayımlandığı bu

dergi, alandaki gelişmeleri takip etmek isteyenler için kilit bir kaynaktır. Diğer yayınlar ise genellikle yalnızca elektronik ortamda erişilebilir durumdadır. Informetrics and Bibliometrics, International Journal of Scientometrics ve Journal of Informetrics gibi dergiler, bibliyometri ve bilgi ölçümü konularında elektronik yayın yapmaktadır.

Ayrıca, International Society for Scientometrics and Informetrics (ISSI) dergisi, bibliyometriye olan ilgiyi yansıtan önemli bir platformdur. ISSI tarafından iki senede bir düzenlenen International Conference of the International Society for Scientometrics and Informetrics konferansı, uluslararası alandaki bibliyometri çalışmalarını bir araya getirir ve alandaki gelişmeleri paylaşma fırsatı sunar. Bu etkinlikler, bibliyometrinin uluslararası düzeydeki önemini vurgular (Al, 2008).

Türkiye'deki bibliyometrik çalışmalara dair önemli bir dönemeç, Özınönü'nün 1970 yılında yayımlanan "Türk Pozitif Temel Bilimlerinde Büyüme" adlı çalışmasıyla başlamıştır. Bu yazıda, kimya, astronomi, matematik, biyoloji, yer bilimleri ve fizik alanlarında bilimsel rantabilitenin ölçülmesi hedeflenmiştir. Ancak, 1975-1990 yılları arasında Türkiye'de bibliyometrik çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Al (2008) tarafından belirtildiğine göre, 1990'lı yıllardan itibaren bu alandaki çalışmalarda bir artış gözlenmiştir.

TÜBİTAK-ULAKBİM tarafından gerçekleştirilen bir diğer önemli bibliyometrik çalışma, Cahit Arf Bilgi Merkezi'nde yürütülmektedir. Bu merkezde Türkiye'nin uluslararası yayın sıralamasındaki yerinin belirlenmesi ve evrensel bilime katkısının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmalar çerçevesinde ülke ve bilim dalları arasında karşılaştırmalar yapılmakta, elde edilen bulgular TÜBİTAK-ULAKBİM tarafından "Türkiye Bilimsel Yayın Performans Raporları" adıyla yayımlanarak kamuoyuna sunulmaktadır (Al, Sezen ve Soydal, 2012). Bu raporlar, Türkiye'nin bilimsel performansını değerlendirmek ve ilerlemeyi izlemek adına önemli bir kaynak teşkil etmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Yapılan tarama sonucunda 10.000'in üzerinde çalışmanın WoS kategorileri incelenmiştir. Okuma kaygısı (reading anxiety) veya dinleme kaygısı (listening anxiety) anahtar kelimeleri ile topic kategorisinde yapılan arama sonucu aşağıda verilmiştir.

Yayınlar	Atıf Alan Makaleler	Atıf Sayısı	Ortalama Başına	H-index
Toplam: 183 1975-2023 arası	Analiz edilen: 1,298 Kendi atıfları hariç analiz edilen: 1,141	Toplam: 2,132 Kendi atıfları hariç toplam: 1,482	11.65	22

Şekil 3. Anahtar kelimeler ile topic kategorisinde yapılan arama sonuçları

Şekil incelendiğinde toplam 183 kayıta ulaşıldığı görülmektedir. Bu yayınlara toplam 1.141 atıfta bulunduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda belirlenen 183 çalışmanın yayın türlerine göre dağılımları verilmiştir.

Makale	153	Toplantı Özeti	4	Bağlantı	1
Bildiri Kitabı	23	Editöryal Materyal	2	Geri çekilmiş yayın	1
Erken Erişim	7	Kitap Bölümleri	1	Gözden geçirilmiş makale	1

Şekil 4. Yayın türlerine göre dağılım

İncelenen 183 çalışmanın yayın türüne göre dağılımları incelendiğinde ulaşılan en çok yayının makaleler olduğu görülmektedir (n:153). Bu yayınlar içerisinde ise eğitim/egitim alanında yapılan çalışmalar ise Şekil 5'de gösterilmiştir.

Yayınlar	Atıf Alan Makaleler	Atıf Sayısı	Ortalama Başına	H-index
Toplam: 93 1975-2023 arası	Analiz edilen: 1,007 Kendi atıfları hariç analiz edilen: 927	Toplam: 1,553 Kendi atıfları hariç toplam: 1,290	16.7	17

Şekil 5. Eğitim/Eğitim Araştırmaları alanında yapılan çalışmalar

Anahtar kelimeleri ile topic kategorisinde yapılan arama sonucu şekilde görüldüğü gibi Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde 93 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalara toplamda 1.007 atıfta bulunulmuştur. Yapılan tarama sonucunda elde edilen 10.000'in üzerinde çalışmadan desenlenen 183 çalışmanın yayın türlerinin WoS kategorileri incelenmiş ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Tüm kategorilerde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına çalışma konusu ile ilgili çıkan tüm yayın türlerinin WoS kategorileri

WoS Kategorileri	f	%
Eğitim/Eğitim Araştırmaları	93	51.913
Dilbilim	59	32.240
Psikoloji Multidisipliner	20	10.929
Dil Dilbilim	18	9.536
Psikoloji Eğitimi	14	7.650
Özel Eğitim	6	3.279
Psikiyatri	6	3.279
Psikoloji Deneysel	6	3.279
Sosyal Bilimler Disiplinlerarası	4	2.186
Bilgisayar Bilimi Bilgi Sistemleri	4	1.639
Yeşil Sürdürülebilir Bilim Teknolojisi	4	1.639
Bilgi Bilimi Kütüphane Bilimi	3	1.639
Psikoloji Gelişimsel	3	1.639
Rehabilitasyon	3	1.639
İletişim	2	1.093
Bilgisayar Bilimleri Disiplini erarası Uygulamalar	2	1.093
Bilgisayar Bilimi Teorisi Yöntemleri	2	1.093
Çevre Çalışmaları	2	1.093
Sinir bilimleri	2	1.093
Antropoloji	1	0.546
Odyoloji Konuşma Dili Patolojisi	1	0.546
Klinik Nöroloji	1	0.546
Bilgisayar Bilimi Donanım Mimarisi	1	0.546
Bilgisayar Bilimi Yazılım Mühendisliği	1	0.546
Kritik Bakım İlaçları	1	0.546
Kültürel çalışmalar	1	0.546
Enerji Yakıtları	1	0.546
Mühendislik Çevre	1	0.546
Çevre Bilimleri	1	0.546
Konaklama Eğlence Spor Turizmi	1	0.546
Edebiyat Teorisi Eleştirisi	1	0.546
Edebiyat	1	0.546
Yönetmek	1	0.546
Multidisipliner Bilimler	1	0.546
Hemşirelik	1	0.546
Yöneylem Araştırması Yönetim Bilimi	1	0.546
Farmakoloji Eczanesi	1	0.546
Psikoloji Klinik	1	0.546
Psikoloji Sosyal	1	0.546
Kamu Çevre İş Sağlığı	1	0.546
Din	1	0.546
Sosyoloji	1	0.546
Telekomünikasyon	1	0.546
Veterinerlik Bilimleri	1	0.546
Toplam	183	% 100

Tabloda görüldüğü üzere dinleme kaygısı ve okuma kaygısı ile ilgili çeşitli yayın türlerinde toplam 183 çalışma tespit edilmiştir. 44 farklı başlıkta ortaya çıkan bu çalışmalarda en çok kullanılan kategori (f=93) çalışma ile “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisi olmuştur. Bu kategoriye sırasıyla (f=59) çalışmayla “Dilbilim”, (f=20) çalışmayla “Multidisipliner Psikoloji”, (f=18) çalışmayla “Dil/dil bilimi”, (f=14) çalışmayla “Psikoloji Eğitimi”, altışar çalışmayla “Özel Eğitim”, “Psikiyatri”, “Deneyisel Psikoloji” takip etmiştir. “Sosyal Bilimler Disiplinlerarası”, “Bilgisayar Bilimi Bilgi Sistemleri”, “Yeşil Sürdürülebilir Bilim Teknolojisi” kategorilerinde ise (f=4) çalışma bulunmaktadır.

Yapılan tarama sonucunda elde edilen 147 çalışmanın WoS kategorileri incelenmiş ve ilk 7 kategori Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Tüm kategorilerde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yapılan taramada çıkan makale ve bildirilerin ilk 7 WoS kategorileri

WoS Kategorileri	f	%
Eğitim/Eğitim Araştırmaları	93	63,26
Dilbilim	40	27,21
Psikoloji	6	4,08
Bilgisayar Bilimi	3	2,04
Bilgi Bilimi/Kütüphane Bilimi	2	1,36
Sosyal Bilimler	2	1,36
Diğer Konular ve Kültürel çalışmalar	1	0,68
Toplam	147	% 100

Tablo 2 incelendiğinde tarama yapılan alana yönelik en çok kaydın (f=93) çalışma ile “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bunu (f=40) çalışma ile “Dilbilim”, (f=6) çalışma ile “Psikoloji” ve (f=3) çalışma ile de “Bilgisayar Bilimi” kategorilerindeki çalışmalar takip etmektedir.

“Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı ile ilgili yayın türleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 3. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı ile ilgili yayın türleri

Yayın Türü	f	%
Makale	81	81.048
Bildiri	12	11.900
Erken Erişim	4	4.030
Kitap Bölümleri	2	2.015
Geri Çekilmiş Yayın	1	1.007
Toplam	100	% 100

Tablo 3 incelendiğinde “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde Dinleme ve Okuma kaygısı alanıyla ilgili en sık yapılan yayın türünün (f=81) çalışma ile makale olduğu tespit edilmiştir. Bunu (f=12) yayın türü ile bildirilerin takip ettiği görülmüştür.

Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı çalışma alanı ile ilgili makale ve bildirilerin dilleri dağılım Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 4. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı çalışma alanı ile ilgili makale ve bildirilerin yazım dillerine göre dağılımı

Yayın Dili	f	%
İngilizce	90	96,77
İspanyolca	2	2,15
Türkçe	1	1,07
Toplam	93	% 100

Tablo 4 incelendiğinde “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme ve okuma kaygısı alanlarındaki makalelerden (f=90)ının “İngilizce”, (f=2)sinin “İspanyolca” ve (f=1)inin de Türkçe dillerinde yayınlandığı görülmektedir. Bu alanlarda başka dillerde yayınlanmış bu kategoride başka yayın görülmemektedir.

Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı araştırma konusu ile ilgili makale ve bildirilerin konu başlıklarına göre dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Konu başlıklarına göre dağılım	f	%
Okuma Kaygısı (reading anxiety)	46	49,46
Dinleme Kaygısı (listening anxiety)	24	25,80
Okuma ve Dinleme Kaygısı (reading and listening anxiety)	23	24,73
Toplam	93	% 100

Tablo 5 incelendiğinde “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme ve okuma kaygısı alanlarındaki makale ve bildirilerin (f=46)sının “Okuma kaygısı (reading anxiety)”, (f=24)ünün “Dinleme kaygısı(listening anxiety)”, (f=23)ünün ise “Okuma kaygısı ve dinleme kaygısı (reading anxiety and listening anxiety)” konularında yayınlandığı görülmektedir.

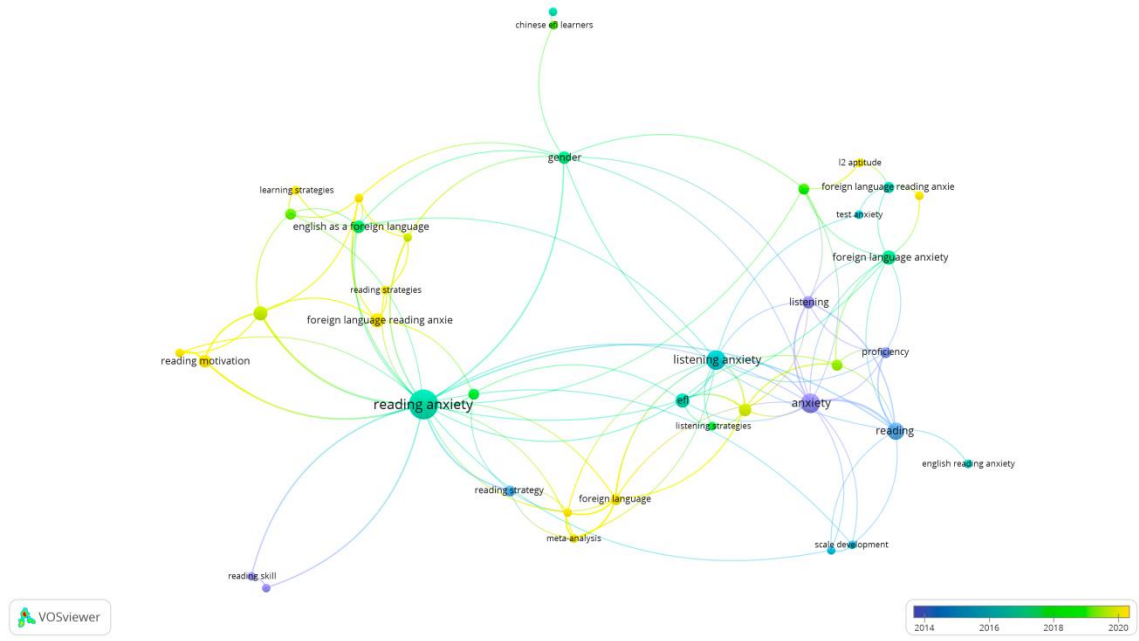
“Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı araştırma alanı ile ilgili yayınlanan makale ve bildirilerin yıllara göre sayısal dağılımı incelenmiş ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı çalışma alanı ile ilgili yayınlanan makale ve bildirilerin yıllara göre sayısal dağılımı

Yayın yılı	f	%
2021	13	13,98
2019	11	11,38
2018	9	9,68
2022	9	9,68
2016	7	7,53
2017	7	7,53
2023	7	7,53
2012	5	5,38
2013	5	5,38
2009	4	4,30
2020	4	4,30
2014	3	3,23
2015	2	2,15
1999	1	1,08
2000	1	1,08
2004	1	1,08
2005	1	1,08
2006	1	1,08
2008	1	1,08
2011	1	1,08
Toplam	93	% 100

“Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme ve okuma kaygısı alanlarında yayınlanan makale ve bildirilerin yıllara göre sayısal dağılımı incelendiğinde, en fazla makale ve bildirinin 2021 yılında yayınlandığı ($f=13$), bunu sırasıyla 2019 ($f=11$), 2018 ve 2022 ($f=9$) ve 2016, 2017, 2023 ($f=7$) yıllarının takip ettiği görülmüştür. Yayınlanan makale ve bildirilerin yaklaşık % 70’inin ($f=63$) son sekiz yılda yayınlandığı görülmektedir.

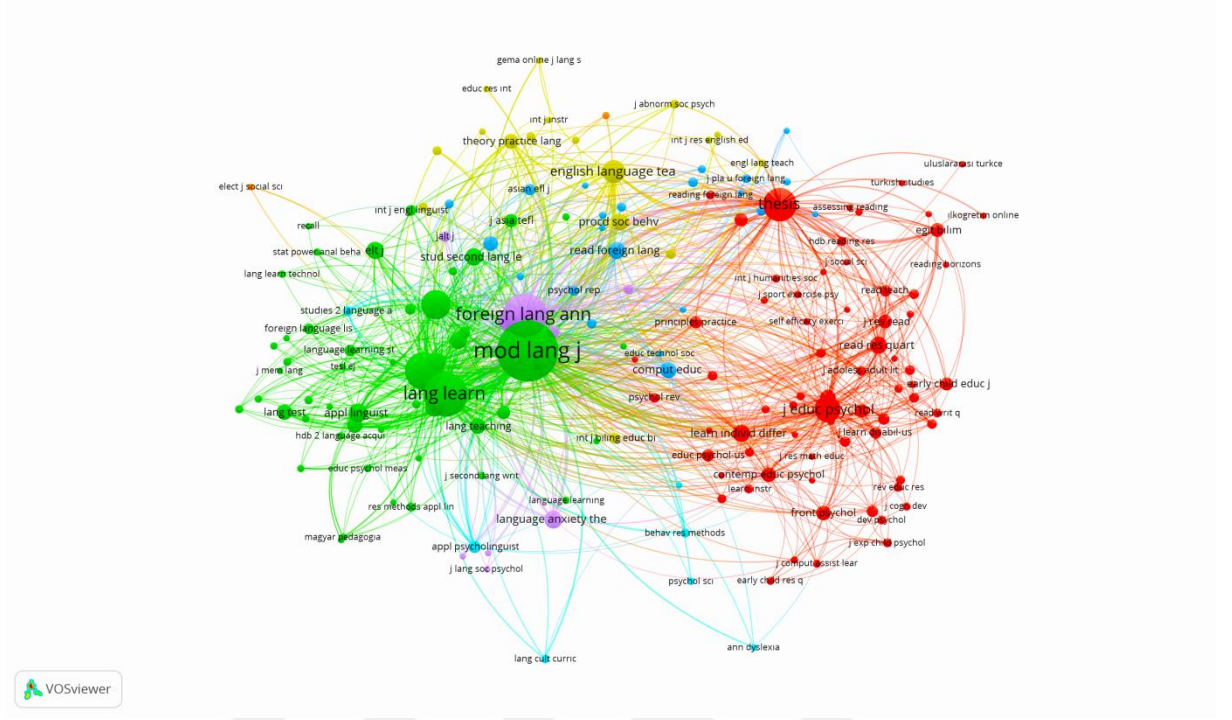
“Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı çalışma alanı ile ilgili yayınlanan makale ve bildirilerin anahtar kelimelerinin yıllara göre ağ haritası Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı çalışma konusu ile ilgili yayınlanan makale ve bildirilerin anahtar kelimelerinin yıllara göre dağılımı

Şekil 6 incelendiğinde Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik (f=264) anahtar kelime tespit edilmiştir. (f=en az 2) ve üzeri kullanılan anahtar kelime sayısının (f=40) olduğu görülmüştür. Bu anahtar kelimelerin içerisinde en çok kullanılan anahtar kelimenin “reading anxiety (okuma kaygısı)” (f=23) olduğu gözlenmiştir. Bunu (f=10) kullanım ile “anxiety (kaygı) ve listening anxiety (dinleme kaygısı)” takip etmektedir. Sonrasında sırasıyla “reading (f=8) (okuma)”, “foreign language reading anxiety (yabancı dilde okuma kaygısı) (f=5)”, “reading comprehension (okuduğunu anlama)(f=5)”, “foreign language anxiety (yabancı dil kaygısı)(f=5)” ve “English as a foreign language (yabancı dil olarak İngilizce)(f=5)” takip etmektedir. Şekil 6’nın yıllara göre dağılım incelendiğinde bu alandaki çalışmaların özellikle 2010’lu yıllardan sonra yoğunlaştığı gözlenmektedir. Bu alanda çıkan (toplam f=93) makale ve bildirinin 83’ü 2010 ve sonrası yıllarda yazılmıştır. 2000-2010 yılları arasında ise toplam (f=11) yayın bulunmaktadır. 2000 yılı öncesinde çıkan yayın sayısı ise sadece (f=1)dir.

“Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yayın yapılan dergiler Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik ortak atıf kaynak türü ağ haritası

Harita incelendiğinde Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde yer alan dinleme kaygısı ve Okuma kaygısına yönelik (toplam $f=93$) çalışmada ($f=1828$) farklı kaynağa atıf yapıldığı görülmektedir. ($f=$ en az 5) atıf yapılan kaynak türü incelendiğinde ($f=182$) kaynak ortaya çıkmış ve yukarıdaki haritada bu 182 kaynağın ilişki durumu gösterilmeye çalışılmıştır. Haritaya göre 5 farklı yayın etrafında bir ilişki bağı gözlenmiştir. Bu bağlar incelendiğinde en çok atıf yapılan yayıncının ($f=370$) atıfla “Modern Language Journal” dergisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu yayıncıyı ($f=196$) atıfla “Foreign Language Annal” dergisi takip etmektedir. ($f=192$) atıfla “Language Learn” dergisi 3. Sırada, ($f=139$) atıfla “System” dergisi 4. sıradadır. En çok atıf yapılan yayınların ilk 4’ü dergidir. 5. sırada ise çeşitli tezler yer almaktadır.

Tablo 7. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı çalışma konusu ile ilgili yayın yapılan dergiler

Yayın Yapılan Dergiler	f	%
System	8	8,602
Eğitim ve Bilim (Education and Science)	6	6,452
Foreign Language Annals	5	5,376
Modern Language Journal	5	5,376
Advances In Education Research	3	3,226
Asia Pacific Education Researcher	3	3,226
Asian Pacific Journal Of Second and Foreign Language Education	3	3,226
Education and Education Management	3	3,226
Reading And Writing	2	2,151
Early Childhood Education Journal	2	2,151
Education Research International	2	2,151
Edute 2009 Proceedings Of The 5th Wseas Iasme		
International Conference On Educational Technologies	2	2,151
Ijole International Journal Of Language Education	2	2,151
Innovation In Language Learning And Teaching	2	2,151
Issues In Educational Research	2	2,151
Journal Of Asia Tefl	2	2,151
Modern Journal Of Language Teaching Methods	2	2,151
Procedia Social And Behavioral Sciences	2	2,151
Reading Writing Quarterly	2	2,151
Recent Advances In Computer Engineering	2	2,151
Tesol Quarterly		
Diğer	30	32,265
Toplam	93	% 100

Tablo 7 incelendiğinde Dinleme ve Okuma Kaygısı üzerine iki ve üzeri makale yayınlayan dergi sayısının 22 olduğu tespit edilmiştir. Bu dergilerden en etkin olanının (f=8) makale ile “System” dergisi olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla (f=6) makaleyle “Eğitim ve Bilim”, (f=5) makaleyle “Foreign Language Annals” ve “Modern Language Journal”, üçer makaleyle “Asia Pacific Education Researcher, Asian Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, Education and Education Management, Reading and Writing” ve dergileri takip etmektedir.

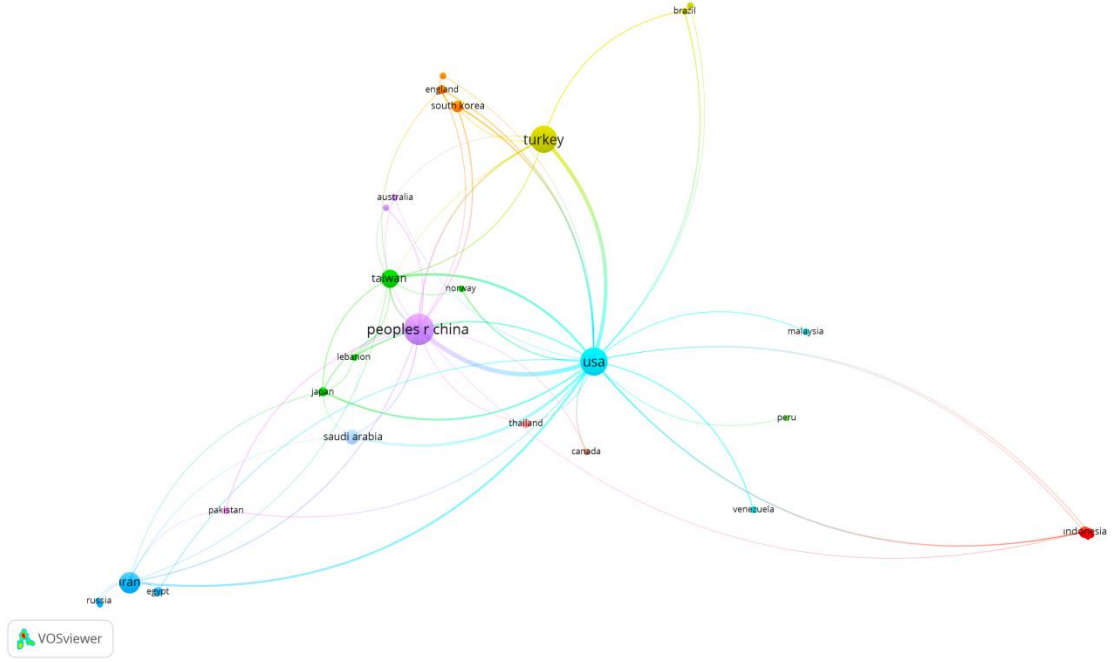
“Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı çalışma alanı ile ilgili yayın yapılan ülkeler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yayın yapılan ülkeler

Yayın Yapan Ülkeler	f	%
Çin Halk Cumhuriyeti	21	22.581
Amerika Birleşik Devletleri	17	18.280
Türkiye	17	18.280
İran	10	10.753
Tayvan	7	7.527
Suudi Arabistan	5	5.376
Endonezya	3	3.226
Güney Kore	3	3.226
Belçika	2	2.151
Mısır	2	2.151
İngiltere	2	2.151
Japonya	2	2.151
Tayland	2	2.151
Avustralya	1	1.075
Brezilya	1	1.075
Kanada	1	1.075
Çekya	1	1.075
Ekvador	1	1.075
Finlandiya	1	1.075
Yunanistan	1	1.075
Macaristan	1	1.075
Hindistan	1	1.075
Irak	1	1.075
Lübnan	1	1.075
Malezya	1	1.075
Norveç	1	1.075
Pakistan	1	1.075
Peru	1	1.075
Rusya	1	1.075
İsviçre	1	1.075
Birleşik Arap Emirlikleri	1	1.075
Venezuela	1	1.075
Toplam	93	% 100

Tablo 8 incelendiğinde “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde Dinleme ve Okuma Kaygısı ile ilgili yayınlanan makaleler kapsamında en etkin olan ülkenin (f=21) makale ile “Çin Halk Cumhuriyeti” olduğu tespit edilmiştir. Çin Halk Cumhuriyeti’nin bu alanda yayınlanan makalelerin yaklaşık % 23’üne kaynak ülke olduğu belirlenmiştir. Dinleme ve Okuma Kaygısı ile ilgili yayınlanan makaleler kapsamında en etkin ikinci ülkelerin “Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri” (f=17) olduğu tespit edilmiştir. Bu ülkeleri (f=10) makale ile İran takip etmektedir.

“Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı araştırma konusu ile ilgili yayın yapılan ülke ağ haritası şekil 8 de gösterilmiştir.



Şekil 8. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı araştırma konusu ile ilgili yayın yapılan ülke ağ haritası

Şekil 8 incelendiğinde Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yayınların ülke dağılımında 4 ülke ön plana çıkmaktadır. Bunların en başında (f=21) yayınla Çin Halk Cumhuriyeti gelmektedir. İlişki ağı incelendiğinde birçok farklı ülkeden araştırmacının bu ülke kaynaklı yayınlardan atıf yaptığı gözlenmiştir. Çin Halk Cumhuriyeti’ni sırasıyla Amerika Birleşik Devletleri (f=17), Türkiye (f=17) ve İran (f=10) takip etmektedir. Ağ haritası incelendiğinde Özellikle Çin Halk Cumhuriyeti, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye ile tutarlı araştırma atıf bağları kurulduğu gözlenmiştir. Ayrıca şekil incelendiğinde bu ülkeleri Tayvan(f=7), Suudi Arabistan(f=5), Endonezya(f=3) ve Güney Kore(f=3) takip etmektedir.

“Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yayın yapılan yayıncılar Tablo 8’da verilmiştir.

Tablo 8. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yayın yapılan yayıncılar (*dergiye ya da yayına kaynaklık eden özel kurum, kamu kurumu ya da üniversite*)

Yayıncılar	f	%
Springer Nature	15	16.129
Wiley	13	13.978
Elsevier	12	12.903
Taylor & Francis	8	8.602
Turkish Education Assoc	6	6.452
Information Engineering Research Inst, Usa	3	3.226
Asia Tefl	2	2.151
Hindawi Publishing Group	2	2.151
Modern Journal Language Teaching Methods	2	2.151
Univ. Negeri Makassar, Fac Languages & Literature	2	2.151
Western Australian Inst Educational Research Inc	2	2.151
World Scientific And Engineering Acad And Soc	2	2.151
Ani Publishing	2	2.151
Amer Council Teach Foreign Language	1	1.075
Amer Scholars Press	1	1.075
Atlantis Press	1	1.075
Cambridge Univ Press	1	1.075
Crane Publ Co	1	1.075
Cukurova University	1	1.075
Emerald Group Publishing	1	1.075
Eskisehir Osmangazi Univ, Fac Education	1	1.075
Foreign Language Teaching & Research Press	1	1.075
Frontiers Media Sa	1	1.075
Hacettepe Univ	1	1.075
Iated-Int Assoc Technology Education A& Development	1	1.075
Journal Language Teaching & Learning	1	1.075
Knowledge E	1	1.075
Sage	1	1.075
Singapore Management & Sports Science Inst Pte Ltd	1	1.075
Tesl Canada	1	1.075
Univ. Federal Sergipe	1	1.075
Univ. Granada	1	1.075
Univ. Los Andes, Fac Humanides & Educacion	1	1.075
Univ. Pedagogica Experimental Libertador	1	1.075
Univ. Wisconsin Press	1	1.075
Toplam	93	%100

Tablo 8 incelendiğinde “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde Dinleme ve Okuma Kaygısı ile ilgili yayınlanan makaleler kapsamında en etkin yayıncının (f=15) makaleyle “Springer Nature” olduğu tespit edilmiştir. Bunu “Wiley” (f=13), “Elsevier” (f=12), “Taylor & Francis” (f=8) ve “Turkish Education Assoc” (f=6) takip etmektedir.

Bu listede yine Türkiye’den “Anı Yayıncılık, Çukurova Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi de yer almaktadır.

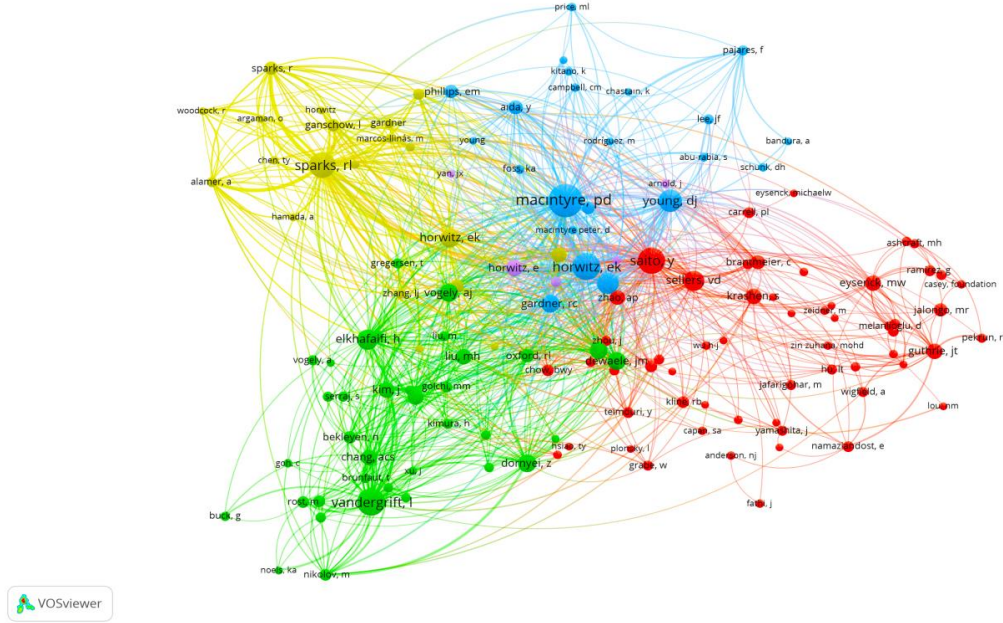
“Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı araştırma alanı ile ilgili yayın yapılan yazarlar (f= en az 2) Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı araştırma alanı ile ilgili yayın yapan yazarlar (f= en az 2)

Yazar	f	%
Liu, Meihua	3	3.226
Namaziandost, Ehsan	3	3.226
Sparks, Richard L.	3	3.226
Baki, Yasemin	2	2.151
Chow, Bonnie Wing-Yin	2	2.151
Depaepe, Fien	2	2.151
Guo, Ying	2	2.151
Li, Rui	2	2.151
Luebbers, Julie	2	2.151
Melanlioglu, Deniz	2	2.151
Patton, Jon	2	2.151
Reynvoet, Bert	2	2.151
Takaki, Shuichi.	2	2.151
Vanbecelaere, Stefanie	2	2.151
Zhang, Xiang	2	2.151
Diğer	60	64.520
Toplam	93	% 100

Tablo 9 incelendiğinde WoS veri tabanında indekslenen dergilerde (f= en az 2) yayın yapan toplam 15 yazar adı tespit edilmiştir. Bu kapsamda en etkin yazarların sırasıyla “Liu Meihua” (f=3), “Namaziandost Ehsan” (f=3), “Sparks Richard L.” (f=3) yayınladığı görülmüştür. Diğer 12 yazarın da Dinleme ve Okuma kaygısı ile ilgili (f=2) uluslararası makale yazdığı görülmüştür. Bu alanda Melanlıoğlu Deniz en etkin Türk yazarlar arasındadır.

“Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı çalışma kapsamı ile ilgili ortak yazar atıf ağ haritası Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı çalışma kapsamı ile ilgili ortak yazar atıf ağ haritası

Harita incelendiğinde Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı ile ilgili toplam ortak atıf yapılan yazar sayısının (toplam $f=2541$) olduğu görülmüştür. ($f=$ en az 5) ortak atıf yapılan yazar sayısı ise ($f=142$) dir. Bu 142 yazarın bağlantı durumu haritada gösterilmektedir. Haritaya göre yazarlar arasında ortak atıf yönünden 4 ana kümelenme ve ilişki bağı gözlenmiştir. ($f=$ en az 5) ortak atıf yapılan yazarlar arasında en çok atıf alan yazar ($f=91$) atıfla “Macintyre Peter D.”dir. ($f=90$) atıfla “Horwitz Elanie Kolker” takip etmektedir. Özellikle bu iki yazar bu alanda en çok atıf alan ve bağ haritasında merkezde yer alan isimlerdir. Bu iki araştırmacıyı ($f=58$) atıfla “Vandergrift Larry”, ($f=57$) atıfla “Saito Yoshiki”, ($f=54$) atıfla “Sparks Richard L.”, ($f=41$) atıfla “Young Dolly Jesusita” takip etmektedir. ($f=$ en az 20) atıf alan 18 farklı yazar bulunmaktadır.

“Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı çalışma alanı ile ilgili yayın yapılan kurumlar (f = en az 2) Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına araştırma alanı ile ilgili yayın yapılan kurumlar (f= en az 2)

Kurum	f	%
Islamic Azad University	5	5.376
University System Of Ohio	4	4.301
Anadolu University	3	3.226
Kırıkkale University	3	3.226
Mount St. Joseph University	3	3.226
Tsinghua University	3	3.226
City University Of Hong Kong	2	2.151
Egyptian Knowledge Bank Ekb.	2	2.151
Fukushima University	2	2.151
Guangdong University Of Foreign Studies	2	2.151
Huazhong University Of Science Technology	2	2.151
Hubei University Of Science Technology	2	2.151
Hunan University	2	2.151
Ku Leuven	2	2.151
Lancaster University	2	2.151
Miami University	2	2.151
National Taiwan Normal University	2	2.151
Prince Sattam Bin Abdulaziz University	2	2.151
Recep Tayyip Erdoğan University	2	2.151
Thomas More Coll	2	2.151
Urmia University	2	2.151
Diğer	42	45.171
Toplam	93	% 100

Tablo 10 incelendiğinde “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde Dinleme ve Okuma Kaygısı ile ilgili yayınlanan makaleler kapsamında en etkin kurumun (f=5) makaleyle “Islamic Azad University” olduğu tespit edilmiştir. Bunu (f=4) yayımla “University System of Ohio”, (f=3) yayımla “Anadolu Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Mount St. Joseph Üniversitesi ve Tsinghua Üniversitesi” takip etmektedir. (f= en az 2) yayın yapan kurumlar arasında toplam 3 Türk üniversitesi yer almaktadır.

“Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik en çok atıf alan ilk 50 makale Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik en çok atıf alan ilk 50 makale ve bildiri

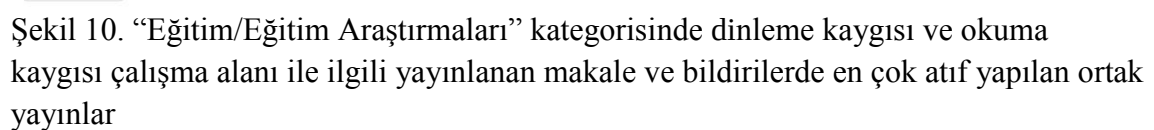
Makale Başlığı	Yazar adı	Yayın yılı	Top. Atf Sayısı	Atf Sayısı/Yıl
Foreign language reading anxiety	Saito, Y; Horwitz, EK; Garza, TJ	1999	262	10,48
A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency	Mills, Nicole; Pajares, Frank; Herron, Carol	2006	175	9,72
Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language	Sellers, VD	2000	132	5,5
Foreign Language Anxiety and Foreign Language Performance: A Meta-Analysis	Zhang, Xian	2019	93	18,6
Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States	Zhao, Aiping; Dynia, Jaclyn; Guo, Ying	2013	64	5,82
The Role of Task and Listener Characteristics in Second Language Listening	Brunfaut, Tineke; Revesz, Andrea	2015	63	7
Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships	Zhang, Xian	2013	59	5,36
Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety	Bekleyen, Nilufer	2009	56	3,73
Second Language Anxiety and Distance Language Learning	Pichette, Francois	2009	51	3,4
Development and preliminary validation of four brief measures of L2 language-skill-specific anxiety	Cheng, Yuh-show	2017	50	7,14
Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom	Elkhafaifi, H	2005	47	2,47
The effects of two digital educational games on cognitive and non-cognitive math and reading outcomes	Vanbecelaere, Stefanie; Van den Berghe, Katrien; Comillie, Frederik; Sasanguie, Delphine; Reynvoet, Bert; Depaepe, Fien	2020	41	10,25
Anxiety in reading and listening English as a foreign language in Chinese undergraduate students	Chow, Bonnie Wing-Yin; Chiu, Hey Tou; Wong, Simpson W. L.	2018	31	5,17

Exploring the association among working memory, anxiety and Iranian EFL learners' listening comprehension	Namaziandost, Ehsan; Hafezian, Mitra; Shafiee, Sajad	2018	11	1,83
L2 anxiety and the foreign language reading anxiety scale: Listening to the evidence	Sparks, Richard L.; Patton, Jon; Luebbers, Julie	2018	11	1,83
Investigating the structural relationships of cognitive and affective domains for L2 listening	Bang, Sujin; Hiver, Phil	2016	11	1,38
Effects of online flipped classroom on foreign language classroom anxiety and reading anxiety	Gok, Duygu; Bozoglan, Hilal; Bozoglan, Bahadır	2023	10	3,33
The Relationship Between FL Listening Anxiety And FL Listening Strategies: The Case Of Turkish EFL Learners	Gonen, Mehmet	2009	10	0,67
The effect of input characteristics and individual differences on L2 comprehension of authentic and modified listening tasks	Monteiro, Katia; Kim, YouJin	2020	9	2,25
A comparative study of listening anxiety and reading anxiety	Capan, Seyit Ahmet; Karaca, Mehmet	2013	9	0,82
Approximate replication of Matsuda and Gobel (2004) for psychometric validation of the Foreign Language Reading Anxiety Scale	Hamada, Akira; Takaki, Shuichi	2021	8	2,67
Examining the domain-specificity of language mindset: a case of L2 reading comprehension	Khajavy, Gholam Hassan; Pourtahmasb, Fereshteh; Li, Chengchen	2022	8	2,67
Foreign language reading anxiety and metacognitive strategies in undergraduates' reading comprehension	Ghaith, Ghazi M.	2020	8	2
The Effect of Anxiety and Attitudes of Secondary School Students towards Reading on their Reading Habits: A Structural Equation Modeling	Baki, Yasemin	2017	8	1,14
An Instrument for EFL Reading Anxiety: Inventory Construction and Preliminary Validation	MasoudZoghi	2012	8	0,67
Effects of multidimensional foreign language reading anxiety on achievement in Japanese EFL classrooms	Hamanda, Akira; Takaki, Shuichi	2021	7	2,33
The Role of Individual Differences in the Development of Listening Comprehension in the Early Stages of Language Learning	Bacsa, Eva; Csikos, Csaba	2016	7	0,88

English language learners' use of self-regulatory strategies for foreign language anxiety in China	Guo, Yan; Xu, Jinfen; Liu, Xudong	2018	28	4,67
Changes in and Effects of Anxiety on English Test Performance in Chinese Postgraduate EFL Classrooms	Liu, Meihua; Li Xiangming	2019	20	4
Foreign language reading anxiety and its correlates: a meta-analysis	Li, Rui	2022	19	6,33
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	Liu, Meihua	2016	18	2,25
The Mediating Effect of Listening Metacognitive Awareness Between Listening Test Anxiety and Listening Test Performance	Xu, Jian; Huang, Ya-Ting	2018	17	2,83
Reading Anxiety in L1: Reviewing the Concept	Piccolo, Luciane R.; Giacomoni, Claudia Hofheinz; Julio-Costa, Annelise; Oliveira, Susani; Zbornik, John; Haase, Vitor G.; Salles, Jerusa F.	2017	17	2,43
The Impact of Authentic Materials on Reading Comprehension, Motivation, and Anxiety Among Iranian Male EFL Learners	Namaziandost, Ehsan; Razmi, Mohammad Hasan; Tilwani, Shouket Ahmad; Pourhosein Gilakjani, Abbas	2022	16	5,33
High School Spanish Students and Foreign Language Reading Anxiety: Deja vu All Over Again All Over Again	Sparks, Richard L.; Luebbers, Julie; Castaneda, Martha; Patton, Jon	2018	16	2,67
Forecasting reading anxiety for promoting English-language reading performance based on reading annotation behavior	Chen, Chih-Ming; Wang, Jung-Ying; Chen, Yong-Ting; Wu, Jih-Hao	2016	16	2
The relationship between language teachers' attitudes and the state-trait anxiety of adolescents with dyslexia	Tsovili, TD	2004	14	0,7
Listening Strategies of L2 Learners With Varied Test Tasks	Chang, Anna Ching-Shyang	2008	13	0,81
Differential influences of parental home literacy practices and anxiety in English as a foreign language on Chinese children's English development	Chow, Bonnie Wing-Yin; Chui, Barbie Hiu-Tung; Lai, Michael Wei-Chun; Kwok, Sylvia Y. C. L.	2017	12	1,71

Exploring the association among working memory, anxiety and Iranian EFL learners' listening comprehension	Namaziandost, Ehsan; Hafezian, Mitra; Shafiee, Sajad	2018	11	1,83
L2 anxiety and the foreign language reading anxiety scale: Listening to the evidence	Sparks, Richard L.; Patton, Jon; Luebbers, Julie	2018	11	1,83
Investigating the structural relationships of cognitive and affective domains for L2 listening	Bang, Sujin; Hiver, Phil	2016	11	1,38
Effects of online flipped classroom on foreign language classroom anxiety and reading anxiety	Gok, Duygu; Bozoglan, Hilal; Bozoglan, Bahadır	2023	10	3,33
The Relationship Between FL Listening Anxiety And FL Listening Strategies: The Case Of Turkish Efl Learners	Gonen, Mehmet	2009	10	0,67
The effect of input characteristics and individual differences on L2 comprehension of authentic and modified listening tasks	Monteiro, Katia; Kim, YouJin	2020	9	2,25
A comparative study of listening anxiety and reading anxiety	Capan, Seyit Ahmet; Karaca, Mehmet	2013	9	0,82
Approximate replication of Matsuda and Gobel (2004) for psychometric validation of the Foreign Language Reading Anxiety Scale	Hamada, Akira; Takaki, Shuichi	2021	8	2,67
Examining the domain-specificity of language mindset: a case of L2 reading comprehension	Khajavy, Gholam Hassan; Pourtahmasb, Fereshteh; Li, Chengchen	2022	8	2,67
Foreign language reading anxiety and metacognitive strategies in undergraduates' reading comprehension	Ghaith, Ghazi M.	2020	8	2
The Effect of Anxiety and Attitudes of Secondary School Students towards Reading on their Reading Habits: A Structural Equation Modeling	Baki, Yasemin	2017	8	1,14
An Instrument for EFL Reading Anxiety: Inventory Construction and Preliminary Validation	Masoud Zoghi	2012	8	0,67
Effects of multidimensional foreign language reading anxiety on achievement in Japanese EFL classrooms	Hamada, Akira; Takaki, Shuichi	2021	7	2,33
The Role of Individual Differences in the Development of Listening Comprehension in the Early Stages of Language Learning	Bacsa, Eva; Csikos, Csaba	2016	7	0,88

“Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı çalışma konusu ile ilgili yayınlanan makale ve bildirilerde en çok atıf yapılan ortak yayınlar incelenmiş ve Şekil 10’de sunulmuştur.



Yukarıdaki haritada Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı ile ilgili yazılan 93 eserde yer alan yayın atıfları ilişkisi gösterilmektedir.

Haritaya göre bu alandaki toplam atıf sayısı (toplam f=3669)dur. (f=En az 5) ortak atıf yapılan yayın sayısı ise (f=120)dir. Bu yayınların 4 farklı renkle oluşturduğu kümelenmeyi ve ilişkiyi gözlemlenmektedir.

Alan çalışmacıları (f=49) atıfla en çok Saito Yoshiko, Y; Horwitz Elaine K, Garza Thomas J. tarafından yazılmış “Foreign language reading anxiety” adlı makaleden ve Horwitz Elaine K. tarafından yazılmış “Foreign Language Classroom Anxiety” makalesinden atıf yapmıştır. Bu iki makale de Modern Language Journal adlı dergide yayınlanmıştır. (f=34) atıfla Sellers Vanisa D.ye ait Foreign Language Annals dergisinde yayınlanmış “Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language” adlı makale yer almaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmanın kapsamında, 27 Ekim 1975 ile 27 Ekim 2023 tarihleri arasında Web of Science (WoS) veri tabanında kayıtlı olan "reading anxiety" ve "listening anxiety" anahtar kelimeleri üzerinden gerçekleştirilen tarama sonuçları ele alınmıştır. Bu kapsamda kavramsal olarak araştırılan 10.000'in üzerinde çalışma taranmış, ilgili başlıklar altında detaylı bir şekilde incelenmiş, yorumlanmış ve karşılaştırılmıştır. Bu analiz, söz konusu anahtar kelimelerle ilişkilendirilmiş araştırmaların geniş bir perspektiften ele alınarak, mevcut alanyazındaki gelişmelere katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Belirtilen ölçütler doğrultusunda yapılan kapsamlı tarama sonucunda, bu anahtar kelimelerin bilimsel çalışmaların başlıklarında yer aldığı toplamda 183 araştırma tespit edilmiştir. Bu araştırmaların önemli bir kısmının, yani 93'ü (% 50.82), "Eğitim/Eğitim Araştırmaları" ve ikinci olarak da 40'ı (%27,21) ise "Dilbilim" kategorilerine ait olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum, dinleme ve okuma kaygısı ile ilgili çalışmaların büyük bir bölümünün eğitim ve eğitim araştırmalarına, dil bilimi ve gelişimi alanlarına dönük olduğunu göstermektedir.

Tüm kategorilerde yayın türleri detaylı bir şekilde incelendiğinde, (f=153) kayıt ile makalelerin bu kategoride önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu sayı Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisine göre incelendiğinde ise 93 çalışmanın 81'inin makale olduğu görülmüştür. Bu sayı oransal olarak değerlendirildiğinde tüm çalışmaların % 87'sine karşılık gelmektedir. Day (2000)'e göre bilimsel araştırmaların amacı yayındır. Makaleler ise yayın yapmanın en hızlı, en öz öz ve en yaygın yöntemidir. Bozdoğan (2020) ise bilim insanlarının üretkenliğini ve akademik faaliyetlerini belirlemede makalelerin somut veriler sunması nedeniyle en çok tercih edilen yayın türü olduğunu ifade etmiştir. Birçok bibliyografik çalışma da benzer şekilde aynı sonuca ulaşmıştır (Tsay ve Yang, 2005: Chiu ve Ho, 2007: Swain, 2014: Wang ve Ho, 2017: Thompson, 2018: Sönmez, 2020: Sönmez ve Bozdoğan, 2020: Pérez-Gutiérrez, vd., 2021: Öner, 2022: Methlagl, 2022: Zhang vd., 2022: Palaz vd., 2023: Bozdoğan vd., 2023). Makale sayısının toplam yayın türleri arasındaki oranı % 83.61'e ulaşmaktadır. Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde ise bu oran % 87

civarında olarak ölçülmüştür. Alanyazına yön veren makaleler, çalışma disiplini şekillendiren temel metinlerdendir. Bu yönüyle alan araştırmacıları için kılavuz özelliği taşımaktadır. Bu sonuçlar, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi alanındaki araştırmaların genellikle eğitim ve öğretim odaklı olduğunu, özellikle de makalelerin bilimsel bilgi üretiminde anahtar bir rol oynadığını göstermektedir. Ancak diğer alanlara nazaran Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi alanında okuma ve dinleme kaygısı üzerine yayın sayısının yeterli olduğunu düşünmek yanlış olacaktır. Zira akademik alanyazına yönelik bir gözleme dayanarak, özellikle son yıllarda Türkçe alanyazında Doğa ve Sağlık Bilimler gibi birçok alanda makale yazımına dair önemli çalışmalar olmasına karşın bu eğilim Türkçe ve Sosyal Bilimler alanı için aynı ölçüde geçerli değildir. Türkçe ve Sosyal Bilimler’de dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik makale yazımına dair yol gösterici ve kapsamlı bir referans kaynağı eksikliği belirgin bir şekilde göze çarpmaktadır (Gülmez, 2021). Bu bağlamda, bu çalışma alanyazındaki bu belirgin boşluğu doldurmayı ve Türkçe ve Sosyal Bilimler alanındaki akademisyenlere, araştırmacılara ve öğrencilere bu konularda makale yazım sürecinde rehberlik edecek kapsamlı bir kaynak sunmayı hedeflemektedir. Türkçe makale üretimi ile ilgili bu eksikliği gidererek, akademik yazımı güçlendirmeyi ve Türkçe ve Sosyal Bilimler alanında nitelikli akademik yayınların artmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

“Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik makale ve bildirilerin dilleri incelendiğinde, (f=90) kayıt ile İngilizce dilinin (% 96,77) önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Son yıllarda, farklı ülkeler arasındaki iletişim ve işbirliğinin giderek yaygınlaşması, farklı kültürler arasında sürekli bir etkileşimin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Sevinç ve Erişen, 2021). McKay (2002) tarafından ifade edildiği üzere, İngilizce dilinin uluslararası bir dil olduğu ve bu dil aracılığıyla sınırların hem mecazi hem de gerçek anlamda aşılabildiği bir gerçektir. Aynı zamanda, İngilizce dilinin bilim ve teknoloji alanlarında da yaygın bir şekilde kullanılması, uluslararası alanda bilgi ve deneyim paylaşımını kolaylaştırmaktadır (Orakçı, 2018). Alanyazında benzer şekilde birçok farklı alanda yapılan çalışmalar benzer sonuçları ortaya koymuştur (Işık, 2008: Şen, 2014: Kozikoğlu ve Kanat, 2018: Elif ve Aytekin, 2020). Bu çalışmalar, farklı disiplinlerde yapılmış olsalar da, küresel düzeyde bilimsel iletişimin ve akademik yazışmaların İngilizce dilinde gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Bu durum, uluslararası alanda etkili iletişim kurabilmek için İngilizce dilinin önemini göstermektedir.

“Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısı alanlarındaki makale ve bildirilerin 46’sının “Okuma kaygısı(reading anxiety)”, 24’ünün “Dinleme kaygısı(listening anxiety)”, 23’ünün ise “Okuma kaygısı ve dinleme kaygısı (reading anxiety and listening anxiety)” konularında yayınlandığı görülmektedir. Okuma alanındaki anahtar kelimeler, disiplinin merkezini oluşturan "okuma" ve "okuma anlama" üzerine odaklanmıştır (Karagöz ve Şeref, 2019). Bu anahtar kelimeler, okuma araştırmalarının temelini oluşturan kavramlar olarak bilim dünyasında önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle eğitim alanında, okuma ve dinleme becerileri temel eğitim gereklilikleri arasında yer almaktadır (Yaşar ve Guvey-Aktay, 2011). Ancak, Ülper (2017), okuma ve dinleme alanındaki bilimsel çalışmaların teorik açıdan eksiklikler taşıdığını belirtmiştir. Bu sebeple, alanyazındaki önemli referansların Türkçeye kazandırılması, bu alandaki teorik boşluğun giderilmesine destek olabilir. Özellikle Türkiye odaklı çalışmalarda referans verilen eserlerin göz önünde bulundurulması, gelecekte gerçekleştirilecek çalışmaların evrensel bilgiyle etkileşimini artırabilir. Bu bağlamda, alanyazını şekillendiren kaynaklar, bilimsel bir köprü rolü üstlenmekte ve alanın ilerlemesine katkıda bulunmaktadır. Benzer bir gözlem, en çok atıf yapılan dergiler için de geçerli olabilir. Bu noktada, gelecekte yapılacak araştırmalarda okuma ve dinleme alanındaki kuramsal zeminin güçlendirilmesine odaklanmak, alanyazındaki eksiklikleri gidermek ve bu alanda bilimsel birikimi artırmak için önemli bir adım olabilir.

“Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik makale ve bildirilerin yayın yılı incelendiğinde en çok 2021 yılında yayın yapıldığı (% 13,98) görülmüştür. Yayınlanan makale ve bildirilerin ise yaklaşık % 70’inin (f=63) son sekiz yılda yayınlandığı görülmektedir. Ayrıca bu alandaki çalışmaların 1999 yılından itibaren ortaya çıkmaya başladığı görülmüştür. 2000’li yıllarda az da olsa çalışma yapılmış ve alanyazına katkı sağlamaya çalışılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak özellikle 2010’lu yıllardan itibaren dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik çalışmalara ilginin arttığı söylenebilir. Akademisyenlerimizin ve özellikle de eğitim üzerine araştırma yapan akademisyenlerimizin öğrenci başarısında ve kişilik gelişiminde dinleme ve okuma kaygısının etkilerini merak ettiği ve bununla ilgili çalışmalar konusunda eksikliği fark ettiği düşünülmektedir. Kavramsal çerçeve bölümünde de üzerinde özellikle durduğumuz kaygı konusu -özellikle de okuma ve dinleme kaygısı hususu öğrenci başarısında ve kişilik gelişiminde önemli bir yere

sahiptir ve mutlaka dikkate alınması, üzerine araştırmalar yapılması gereken hususlardan birisidir diyebiliriz. Son yıllarda bu alanda yapılan çalışmaların sayısının artmasında başka sebepler de olduğu söylenebilir. Gerek teknolojik gelişmeler, gerekse de salgın dönemlerinde ortaya çıkan uzaktan eğitim süreçleri öğrencinin okurken ve dinlerken kaygı düzeylerinin artmasına neden olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kaygının ğrenme sürecindeki önemli etkilerinden kavramsal ereve bölümünde detaylı bir şekilde bahsetmiştik. Bu da akademisyenlerin ya da bilim insanlarının eğitimde kaygıya daha fazla yönelmesinde etken olduğu ifade edilebilir. Bu alanda yapılacak yeni ve güncel çalışmalar eksikliklerin belirlenmesi, gelecekte yapılacak çalışmalara yön verilmesi için temel bir adım olacaktır.

Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına araştırma konusu ile ilgili anahtar kelimeler incelendiğinde (toplam f=264) anahtar kelime bulunmuştur. En sık kullanılan anahtar kelime “reading anxiety (okuma kaygısı)” (f=23) olarak belirlenmiştir. “anxiety(kaygı) ve listening anxiety (dinleme kaygısı)” anahtar kelimeleri (f=10) ikinci sırada yer almıştır. Anahtar kelimeler ilişki haritası incelendiğinde bu anahtar kelimeler arasında güçlü bağlar olduğu gözlenmiştir. Bu aslında kaygının tek boyutlu olmadığını ve birlikte değerlendirilmesi ve incelenmesi gerektiğini göstermektedir diyebiliriz. Karagöz ve şeref’in (2019) alışması, okuma alanında en önemli anahtar kelimelerin "okuma" ve "okuma anlama" olduğunu belirlemiş ve bu konuya odaklanmıştır. Bu alışma, dinleme kaygısı ve okuma kaygısı alanındaki araştırmalara yön veren temel anahtar kelimelerin belirlenmesi açısından önemli bir katkı sunacaktır. Özellikle, bu alandaki çalışmalara yönelik küresel bir bakış açısıyla, Çin Halk Cumhuriyeti'nin nc bir rol oynadığı görülmüştür. Yapılan araştırmaya göre, Çin Halk Cumhuriyeti, dinleme ve okuma kaygısı alanındaki araştırmalar açısından önemli bir etki ve atıf merkezi konumundadır. Ardından, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'nin geldiği tespit edilmiştir. Bu durum, ülkemizde dinleme ve okuma kaygısına yönelik araştırma yapmayı düşünen akademisyenlerin, Çin Halk Cumhuriyeti ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki akademik kurumları ve araştırmacıları yakından takip etmelerinin önemini ortaya koymaktadır. Ülkemizde dinleme ve okuma kaygısı konusundaki bilimsel çalışmaların nitelik kazanması ve uluslararası düzeyde daha fazla etki sağlaması için, bu ülkelerdeki akademik gelişmelerin yakından izlenmesi ve bu bağlamda işbirliklerinin artırılması

önemli bir adım olacaktır. Bu şekilde, küresel düzeyde etkileşim ve işbirliği arttıkça, okuma alanındaki bilimsel gelişmeler daha da hız kazanacaktır.

Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisindeki dinleme kaygısı ve okuma kaygısı üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi, bu alanda önemli bir bilimsel etkileşim ve atıf ağı oluşturduğunu göstermektedir. Belirlenen (toplam $f=93$) yayına toplamda ($f=1828$) atıf yapılmış olması, bu konudaki alanyazının geniş bir yelpazede değerlendirildiğini ve akademik dünyada ilgi gördüğünü göstermektedir. Özellikle, 5 ve üzeri atıf alan 182 kaynak, bu alandaki anahtar çalışmaları temsil etmekte ve aralarında bir bağlantı ağı kurulmuş olduğunu ortaya koymaktadır. En çok atıf yapılan yayıncılar incelendiğinde, "Modern Language Journal"ın öne çıkması, bu derginin bu alandaki önemini vurgulamaktadır. Ardından, "Foreign Language Annal", "Language Learn" ve "System" dergileri gelmektedir. Bu dergilerin yüksek atıf alması, alanın önde gelen bilimsel platformları olduğunu ve bu dergilerde yayımlanan çalışmaların geniş bir kitle tarafından referans alındığını göstermektedir. Yayıncılar açısından incelendiğinde, "Springer Nature"ın en yüksek oranda atıf aldığı görülmektedir. Bu yayıncıyı "Wiley" ve "Elsevier" takip etmektedir. Türkiye'den ise "Turkish Education Assoc" önemli bir yayıncı olarak öne çıkmaktadır. Kayadibi (2022) çalışmasında bu yayıncılardan "Taylor & Francis"ın dinleme ile ilgili en çok yayına sahip olduğunu ancak yine de çalışmamıza paralel olarak alanda en çok yayın yapan yayıncıların "Wiley", "Elsevier" ve "Springer Nature" olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, "Anı Yayıncılık", "Çukurova Üniversitesi", "Eskişehir Osmangazi Üniversitesi" ve "Hacettepe Üniversitesi" gibi Türk yayıncıları da bu alanda önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, araştırmacıların bu dergi ve yayıncıları yakından takip etmeleri, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi alanındaki gelişmeleri izlemeleri ve gelecek çalışmalarına yön vermeleri açısından büyük bir önem taşımaktadır. Ayrıca dil eğitimi ve öğretimine ilgi duyan ve bu alanda çalışan araştırmacılar ve meraklı okuyucular kendilerine bir çekirdek kaynak okuma listesi ya da bilgi ihtiyacı olduğunda başvurabilecekleri bir "kitaplık" oluşturma yolunda bu yayıncıların eserlerine yönelmelerine yardımcı olabilir. Bununla birlikte eğitim kurumlarında ve bilimsel araştırma yapan yerlerde "kaygı, dinleme kaygısı ve okuma kaygısı" ile ilgili bir sorun ortaya çıktığında bu yayıncıların kaynaklarına yönelebilir ve akademik destek alabilir.

Yaptığımız bibliyografik araştırmalar sonucunda en çok yayın yapan yazarların "Liu Meihua", "Namaziandost Ehsan" ve "Sparks Richard L." oldukları belirlenmiştir.

Türkiye’den ise en etkin yazarın Melanlıoğlu Deniz olduğu belirlenmiştir. Hedef anahtar kelimelerle ilgili çalışma ya da araştırma yapacak araştırmacıların bu yazarların eserlerinden faydalanması konuya hâkimiyet açısından önemli bir imkan elde edeceği ifade edilebilir. Çünkü bu yazarlarımızın makale ve bildirilerinde kaygının ve özellikle de “dinleme ve okuma kaygısı”nın öğrenme üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri üzerine ciddi tespitler yapılmış ve kapsamlı değerlendirmeler ortaya çıkarılmıştır.

Dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik ortak yazar atıfları incelendiğinde, ortak atıf yapılan yazar sayısının 2541 olduğu belirlenmiştir. 142 yazar ise en az 5 ortak atıf almıştır. Bu yazarlar arasında ortak atıf yönünden 4 ana kümelenme ve ilişki bağı belirlenmiştir. En az 5 ve üzeri ortak atıf yapılan yazarlar arasında en çok atıf alan yazar (f=91) atıfla “Macintyre Peter D.”dir. (f=90) atıfla “Horwitz Elaine K.” takip etmektedir. Özellikle bu iki yazar bu alanda en çok atıf alan ve bağ haritasında merkezde yer alan isimlerdir. Alanda en çok yayın yapan kurumlar sırlamasında ise “Islamic Azad University”, “University System of Ohio”, “Anadolu Üniversitesi”, “Kırıkkale Üniversitesi”, “Mount St Joseph Üniversitesi” ve “Tsinghua Üniversitesi”dir. En az iki yayın yapan kurumlar arasında toplam 3 Türk üniversitesi olmasında karşın bu üniversitelerin yayın sayıları oldukça azdır. Bu durum, alanda Islamic Azad University’nin öncü olduğunu Türkiye’de yer alan üniversitelerin ise bu alanda yavaş yavaş gelişmekte olduğunu göstermektedir.

Son olarak dinleme kaygısı ve okuma kaygısı çalışma alanı ile ilgili en çok atıf alan ilk 50 makale incelendiğinde, 262 atıf ile en çok atıf alan yayın Saito, Horwitz Elaine K. ve Garza Thomas J. tarafından kaleme alınan “Foreign language reading anxiety(yabancı dilde okuma kaygısı)” makalesinin yer aldığı görülmüştür. Bunu 175 atıfla Mills Nicole, Pajares Frank ve Herron Carol tarafından hazırlanan “A revaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency (Kaygının rolünün yeniden değerlendirilmesi: Öz-yeterlik, kaygı ve bunların okuma ve dinleme yeterliliğiyle ilişkileri)” başlıklı makale takip etmektedir. 132 atıf ile üçüncü sırada Sellers Vanisa D. tarafından kaleme alınan “Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language (Yabancı dil olarak İspanyolca’da kaygı ve okuduğunu anlama)” başlıklı makale yer almıştır. Diğer yayınlar ise 100’den az atıf almıştır. Türkiye’den ise Bekleyen Nilüfer (2009), Gök, Bozoğlu ve Bozoğlu (2023), Gönen (2009), Çapan Seyit Ahmet ve Karaca Mehmet (2013) ve son olarak Baki Yasemin (2017) ilk 50 atıf alan araştırmacılar arasında yer almaktadır.

Gör÷lmektedir ki bahsi geçen t÷m yayınlar d÷nyada T÷rke, Sosyal Bilimler Eēitimi alanında çalışma yapan t÷m araştırmacılar için nc÷ kaynak olma niteliēi taşımaktadır. Özellikle atıf sayısı ile ilk 3 sırada yer alan makale ve bildirilerin bu anahtar kelimelerle ilgili çalışmalara belirgin bir referans konumunda olduēu söylenebilir. Sadece bu 3 çalışma 569 atıf olarak aslında araştırma alanında çalışma yapmak isteyen bilim insanlarına birçok konuda rehberlik rol÷ üstlenebilir. “okuma kaygısı”na yönelik çalışmaların hem başlangıç noktası hem de referans kaynaēı toplamda 262 atıf alan Saito Yoshiko, Horwitz Elaine K. ve Garza Thomas J. tarafından kaleme alınan makaledir denilebilir. nk÷ 1999 yılında yayınlanan bu eserden önce yayınlanmış ve Web of Science veri tabanında yer alan herhangi bir yayın bulunamamıştır.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, WoS veri tabanında belirtilen kriterlere uygun olarak yapılan tarama sonuçları irdelenmiş ve varılan sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak öneriler sunulmuştur.

- Yapılan tarama sonucunda ortaya çıkan 183 çalışmanın WoS kategorileri incelenmiştir. Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde 93 çalışmaya ulaşılmış ve bu çalışmalara toplamda 1.007 atıfta bulunulmuştur. Ayrıca, bu alanda en fazla makale türünde yayın üretildiği görülmüştür.
- Dinleme kaygısı ve okuma kaygısıyla ilgili 44 farklı başlıkta çalışmalar bulunmuş, en çok kullanılan kategori "Eğitim/Eğitim Araştırmaları" olmuştur. Bu kategoriyi sırasıyla "Dilbilim" ve "Multidisipliner Psikoloji" takip etmiştir.
- "Eğitim/Eğitim Araştırmaları" kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik makale ve bildirilerin en çok İngilizce yayınlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, konu başlıklarına göre en çok "Okuma kaygısı" (46 kayıt) daha sonra ise "Dinleme kaygısı" (24 kayıt) olduğu belirlenmiştir.
- "Eğitim/Eğitim Araştırmaları" kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik yayınlanan makale ve bildiriler en çok 2021 yılında yayımlanmıştır.
- "Eğitim/Eğitim Araştırmaları" kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik 264 anahtar kelime tespit edilmiş. En az 2 ve üzeri kullanılan 40 anahtar kelime olduğu bulunmuştur.
- "Eğitim/Eğitim Araştırmaları" kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik çalışmada 1828 farklı kaynağa atıf yapıldığı görülmüştür. Atıf yapılan kaynak türü incelendiğinde 5 farklı yayın etrafında bir ilişki bağı gözlenmiştir. Bu bağlar incelendiğinde en çok atıf yapılan yayın organı 370 atıfla "Modern Language Journal" dergisi olduğu gözlemlenmiştir. Bu yayıncıyı 196 atıfla "Foreign Language Annal" dergisi takip etmektedir. 192 atıfla "Language Learn" dergisi 3. Sırada, 139 atıfla "System" dergisi 4. sıradadır.
- Dinleme ve okuma kaygısı üzerine 2 ve üzeri makale yayınlayan dergi sayısının 22 olduğu tespit edilmiştir. Bu dergilerden en etkin olanının 8 makale ile "System" dergisi olduğu görülmüştür.

- “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme ve okuma kaygısı ile ilgili yayınlanan makaleler kapsamında Çin’in alanda en çok yayın yapan ülke olduğu belirlenmiştir.
- Dinleme ve okuma kaygısı ile ilgili yayınlanan makaleler kapsamında en etkin yayın evlerinin “Springer Nature”, “Wiley” ve “Elsevier” olduğu belirlenmiştir.
- WoS veri tabanında indekslenen dergilerde “Liu Meihua”, “Namaziandost Ehsan” ve “Sparks Richard L.” en etkin yazarlar olarak tespit edilmiştir.
- Dinleme kaygısı ve okuma kaygısı ile ilgili toplam ortak atıf yapılan yazar sayısının 2541 olduğu görülmüştür. En az 5 ortak atıf yapılan yazar sayısı 142’dir. En çok “Macintyre Peter D.” ve “Horwitz Elaine K.”e atıf yapılmıştır.
- Dinleme ve okuma kaygısı ile ilgili “Islamic Azad University” ve “University System of Ohio”nin yayınlanan makaleler kapsamında en etkin kurumlar olduğu tespit edilmiştir.
- “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde dinleme kaygısı ve okuma kaygısına yönelik Saito Yoshiko, Horwitz Elaine K, Garza Thomas J. tarafından kaleme alınan “Foreign language reading anxiety”, Saito Yoshiko, Horwitz Elaine K, Garza Thomas J. tarafından kaleme alınan “Foreign language reading anxiety” ve Mills Nicole, Pajares Frank ve Herron Carol tarafından hazırlanan “A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency” konulu makalelerin en çok atıf alan makaleler olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öneriler:

1. Dinleme ve okuma kaygısıyla ilgili yapılan araştırmalarda, eğitim ve dilbilim alanlarına daha fazla odaklanılması gerektiğidir. Bu öneri, bu iki alanın dinleme ve okuma kaygısıyla ilgili araştırmalara daha geniş bir perspektif ve derinlik kazandırabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, bu alanlardaki uzmanlığın, dinleme ve okuma kaygısıyla mücadelede etkili stratejilerin geliştirilmesine ve uygulanmasına katkıda bulunabileceği düşünülebilir. Bu şekilde, eğitim ve dilbilim uzmanlarının işbirliği yaparak, dinleme ve okuma kaygısını azaltmaya yönelik daha etkili çözümler üretebilirler.

2. Araştırma sonuçları incelendiğinde dinleme ve okuma kaygısıyla ilgili yapılan araştırmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, konuyla ilgili daha fazla araştırma yapılması teşvik edilebilir ve bu alanda çalışan araştırmacılara destek sağlanabilir. Böylece araştırmaların artırılması ve bu alandaki bilimsel bilgi birikiminin genişletilmesi gerçekleştirilebilir.
3. Dinleme ve okuma kaygısı üzerine Türkçe ve Sosyal Bilimler alanında ulusal çapta kapsamlı bir kaynakça denemesi oluşturulabilir. Bu kaynakça, akademisyenlere, araştırmacılara ve öğrencilere makale yazım sürecinde rehberlik edebilir ve bu alandaki bilimsel yayınları artırabilir.
4. Yayınlanan çalışmalarda İngilizcenin yaygın olarak kullanılması evrensel bir boyut taşıması bakımından önemlidir bununla birlikte çok dilli içeriklerin oluşturulması da önemlidir. Özellikle, dinleme kaygısı ve okuma kaygısı gibi konularda İngilizce dışındaki dillerde de çalışmaların yapılması teşvik edilebilir. Bu, farklı kültürlerle ve dil gruplarına hitap etmek ve geniş bir kitleye ulaşmak açısından önemlidir. Bu, yerel akademik toplulukların ve eğitimcilerin bu bilgilere erişimini kolaylaştırabilir ve küresel çapta bilgi paylaşımını artırabilir.
5. Dinleme ve okuma kaygısı konusundaki çalışmaların tarihsel gelişimini detaylandırmak ve bu alandaki eğilimleri analiz etmek önemlidir. Bibliyometrik analiz kullanarak yayınların yıllara göre dağılımını, anahtar kelime analizlerini ve atıf ağlarını inceleyerek, dinleme ve okuma kaygısı üzerine yapılan araştırmaların tarihsel gelişimi ile ilgili bir çalışma yapılabilir. Ayrıca, 2010'lu yıllardan itibaren artan dinleme ve okuma kaygısı çalışmalarının nedenlerini ve bu çalışmaların sonuçlarını incelemek, akademik alanyazına önemli katkılar sağlayabilir. Anketler, odak grup görüşmeleri ve alanyazın taraması ile neden-sonuç ilişkilerini belirlemek için 2010 sonrası eğitimde dinleme ve okuma kaygısına yönelik artan ilginin nedenleri ve sonuçları ile ilgili araştırmalar gerçekleştirilebilir.
6. Dinleme ve okuma kaygısının öğrenci başarısı ve kişilik gelişimi üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemek de önemlidir. Deneysel ve derinlemesine çalışmalar ile çeşitli kaygı ölçekleri aracılığıyla veri toplayarak dinleme ve okuma

kaygısının öğrenci başarısına ve kişilik gelişimine etkileriyle ilgili bir araştırma yapılabilir. Pandemi döneminde uzaktan eğitimin dinleme ve okuma kaygısı üzerindeki etkilerini araştırmak da önemli bir konudur. Uzaktan eğitim sırasında ve sonrasında öğrencilere yönelik anketler ve detaylı görüşmeler gerçekleştirilerek COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimin dinleme ve okuma kaygısı üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışma yapılabilir.

7. Teknolojik gelişmelerin dinleme ve okuma kaygısını nasıl etkilediğini ve bu durumun öğrenci performansına olan yansımalarını incelemek de önemlidir. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve teknoloji kullanımı ile ilgili veri analizleri kullanılarak teknolojik gelişmeler ve dinleme/okuma kaygısı üzerine eğitimde yeni paradigmaların incelendiği bir araştırma yapılabilir. Ayrıca, dinleme ve okuma kaygısını azaltmaya yönelik müdahale programları geliştirmek ve bunların etkinliğini değerlendirmek de yararlı olacaktır. Eğitim müdahalesi deneyleri, ön-test ve son-test değerlendirmeleri ile dinleme ve okuma kaygısını azaltmaya yönelik müdahalelerin etkililiği ile ilgili bir pilot çalışma yapılabilir.
8. Anahtar kelime analizi, bu alandaki çalışmaların kapsamını ve odak noktalarını anlamak açısından oldukça önemlidir. Örneğin, "reading anxiety" (okuma kaygısı) ve "listening anxiety" (dinleme kaygısı) gibi anahtar kelimeler etrafında yapılan analizler, bu kaygı türlerinin birbiriyle ilişkili olduğunu ve bu bağlamda incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, anahtar kelimeler arasında güçlü bağların olduğunu ortaya koyan çalışmalar, kaygının çok boyutlu yapısını daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.
9. Dinleme ve okuma kaygısı konularında küresel bir bakış açısına sahip olmak, bu alandaki bilimsel gelişmeleri takip etmek için önemlidir. Özellikle, Çin Halk Cumhuriyeti'nin dinleme ve okuma kaygısı alanındaki araştırmalarda öncü bir rol oynadığı görülmektedir. Bu ülkeyi Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye izlemektedir. Bu durum, ülkemizde bu konularda araştırma yapmayı planlayan akademisyenlerin, Çin ve ABD'deki akademik kurumları ve araştırmacıları yakından takip etmelerinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca Türkiye'deki akademisyenlerin, dinleme ve okuma kaygısı konusundaki bilimsel çalışmaların kalitesini artırmak ve uluslararası düzeyde daha fazla etki sağlamak için bu

lkelerdeki akademik gelişmeleri yakından izlemeleri ve işbirliklerini artırmaları önemlidir. Bu işbirlikleri, küresel düzeyde etkileşim ve bilgi paylaşımını artırarak, bu alandaki bilimsel gelişmelerin hız kazanmasına katkı sağlayabilir. Sonuç olarak, dinleme ve okuma kaygısı üzerine yapılacak yeni araştırmalar, mevcut alanyazındaki boşlukları doldurmak ve bu kaygı türlerinin ğrenci başarısı ve kişilik gelişimi üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak için önemli adımlar olabilir. Bu alanlarda yapılacak çalışmalar, eğitimde kaygının etkilerini azaltmaya yönelik stratejiler geliştirmek ve bu stratejilerin etkinliğini değerlendirmek için de yararlı olabilir.

10. Dinleme ve okuma kaygısı üzerine yapılacak yeni çalışmaların, mevcut alanyazında belirlenen anahtar kelimeler ve atıf ağları üzerinden derinleştirilmesi gerekmektedir. Özellikle “reading anxiety” ve “listening anxiety” gibi sık kullanılan anahtar kelimeler etrafında yoğunlaşan ilişkilerin daha iyi anlaşılması için bibliyometrik analizler ve atıf haritalarının kullanılması, araştırma konularının genişletilmesi ve derinleştirilmesi için yeni bakış açıları sağlayabilir.

11. En çok atıf alan dergiler olan “Modern Language Journal”, “Foreign Language Annals”, “Language Learning” ve “System” dergileri ile işbirliklerinin artırılması, uluslararası düzeyde görünürlük ve etki sağlama açısından büyük önem taşımaktadır. Bu dergilerde yayımlanan çalışmaların takip edilmesi ve bu dergilerde yayımlanmak üzere araştırmalar hazırlanması, alanın önde gelen bilimsel platformları ile ilişki kurulmasını sağlayabilir. Ayrıca, “Springer Nature”, “Wiley” ve “Elsevier” gibi önde gelen yayıncılarla ilişkilerin güçlendirilmesi, araştırmaların daha geniş bir kitleye ulaşmasına yardımcı olacaktır. Çin Halk Cumhuriyeti, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye gibi ülkeler arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapılması da önemli bir akademik katkı sağlayacaktır. Bu ülkelerdeki eğitim sistemleri ve kültürel farklılıkların dinleme ve okuma kaygısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi, küresel perspektif kazanmak açısından değerlidir. Uluslararası işbirlikleri, bu alandaki bilimsel gelişmeleri yakından takip etmeye ve yenilikçi araştırma yöntemleri geliştirmeye yardımcı olabilir.

12. “Turkish Education Association”, “Anı Yayıncılık”, “Çukurova Üniversitesi”, “Eskişehir Osmangazi niversitesi” ve “Hacettepe niversitesi” gibi yerel

yayıncıların çalışmaları da yakından takip edilmelidir. Bu yayınlar, Türkiye’deki araştırmacılar için önemli referans kaynaklarıdır ve yerel literatürü zenginleştirmede kritik rol oynayabilir. Yerel yayınlar ve uluslararası dergiler arasındaki etkileşimin artırılması, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi alanındaki bilimsel çalışmaların uluslararası düzeyde tanınırlığını artırabilir.

13. Hedef anahtar kelimelerle ilgili çalışma veya araştırma yapacak araştırmacıların bu yazarların eserlerinden faydalanması, konuya hâkimiyet açısından önemli bir imkân sağlayacaktır. Çünkü bu yazarların makale ve bildirilerinde kaygının, özellikle de “dinleme ve okuma kaygısı”nın öğrenme üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri üzerine ciddi tespitler yapılmış ve kapsamlı değerlendirmeler ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda, Liu Meihua’nın çalışmaları, dil öğrenme kaygısı ve okuma stratejileri üzerine derinlemesine analizler sunmakta ve bu alanlardaki temel kavramları açıklığa kavuşturmaktadır. Namaziandost Ehsan, dil eğitimi ve psikolojisi üzerine yaptığı araştırmalarla dinleme kaygısının öğrenme süreçlerine etkilerini detaylandırmaktadır. Sparks Richard L., okuma ve yazma becerileri üzerindeki kaygının etkilerini ele alarak öğrenme sürecinde kaygının nasıl yönetilebileceğine dair önemli bulgular sunmaktadır. Melanlıoğlu Deniz ise, Türkiye’de yapılan çalışmalarda, özellikle okuma kaygısı üzerine odaklanarak, yerel bağlamda bu kaygının öğrenme süreçlerine olan etkilerini incelemektedir. Araştırmacılar, bu yazarların eserlerinden yararlanarak, dinleme ve okuma kaygısının öğrenme üzerindeki etkilerini daha iyi anlayabilir ve kendi çalışmalarını bu doğrultuda şekillendirebilirler. Bu sayede, kaygının eğitimdeki rolü hakkında daha geniş ve derinlemesine bilgi edinme şansı bulabilirler. Ayrıca, bu yazarların eserleri, dinleme ve okuma kaygısını azaltmaya yönelik stratejiler geliştirmede de önemli bir kaynak olacaktır. Bu kapsamlı değerlendirmeler ve tespitler, araştırmacıların konuyu daha derinlemesine incelemelerine ve daha etkili çözümler üretmelerine yardımcı olabilir.

14. Araştırmacılar için, dinleme ve okuma kaygısı konularında çalışma yaparken "Macintyre Peter D." ve "Horwitz Elaine K." gibi yazarların eserlerine ve çalışmalarına odaklanmak, alanyazına hâkimiyet açısından önemli bir avantaj sağlayacaktır. Bu yazarların çalışmaları, kaygının öğrenme üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde ele almakta ve bu alandaki alanyazını zenginleştirmektedir. Ayrıca, araştırmacılar için "Islamic Azad University" gibi öncü kurumların

yayınlarını takip etmek ve bu alanda işbirlikleri geliştirmek, bilimsel çalışmaların niteliğini ve etki alanını artırmada önemli bir adım olacaktır. Türkiye'deki üniversitelerin bu alanda daha fazla yayın yapması ve uluslararası işbirliklerini artırması, dinleme ve okuma kaygısı üzerine yapılan araştırmaların kalitesini ve sayısını artırabilir. Bu da hem yerel hem de uluslararası düzeyde bilimsel bilgi birikimine önemli katkılar sağlayabilir.

15. Dinleme ve okuma kaygısı üzerine yapılacak yeni çalışmaların, tartışmalar bölümünde de öne çıkardığımız ana eserler ve bunların bulguları doğrultusunda şekillendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Araştırmacılar, bu çalışmaların bulgularını ve metodolojilerini dikkate alarak kendi araştırmalarını geliştirebilir ve mevcut literatürü genişletebilirler. Ayrıca, bu alanda yapılan çalışmaların daha fazla atıf alması ve bilimsel etkileşimin artırılması için uluslararası işbirliklerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu, hem yerel hem de küresel düzeyde bilimsel bilginin yayılmasına ve dinleme ve okuma kaygısının öğrenme üzerindeki etkilerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmacılara öneriler:

1. Bu araştırmada, ana dili eğitiminde önemli bir yere sahip olan kaygı ve özellikle de dinleme ve okuma kaygısı ile ilgili makale ve bildiriler WoS veri tabanında taranarak incelenmiş ve sonuçlar ortaya konmuştur. Bununla birlikte, aynı alanda yer alan ulusal ve uluslararası lisansüstü tezlerin taranması ve incelenmesi alandaki eğilimlere ilişkin araştırmacılara yol gösterici olabilir, betimsel yöntem daha derin analiz yapılabilir.
2. WoS veri tabanının yanı sıra SCOPUS gibi uluslararası ve ULAKBİM, Dergipark gibi ulusal veri tabanlarında benzer çalışmalar yaparak karşılaştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akkocaoğlu, S. (2019). *A comprehensive bibliometric analysis of document of organization theories on social entrepreneurship*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). *Okuma. ilköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Al, U. (2008). *Türkiye’nin bilimsel yayın politikası: Atıf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Al, U., Sezen, U. & Soydal, İ. (2012). Hacettepe Üniversitesi bilimsel yayınlarının sosyal ağ analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 29(1).
- Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huefd/issue/41214/511204>
- Al, U. & Soydal, İ. (2014). Akademik atıf dizinleri ile savaşı. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 31(1), 23-42.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitimi rehberi* (7.baskı). Ankara: Alperen Yayınları.
- Altan, M. S. (2022). *Oyunlaştırmanın yabancı dil öğrencilerinin akademik başarısı üzerine etkisi: Bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12 (3), 107-121.

- Altıntop, V. (2019). *Kültür turizmi çalışmalarının bibliyometrik analiz tekniği ile incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altürk, A. (2018). *Türkiye turizm literatürünün durumu: Uluslararası dergi makalelerinin bibliyometrik analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Batman: Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers*. Washington, D. C.: National Institute of Education.
- Arı, G., Yaşar, M. S. & İstanbullu, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi (2014-2018). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 487-508.
- Arıcı, A. & Taşkın, Y. F. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 185-194.
- Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, 34(4), 777-786.
- Ateş, H. (2022). *Türkiye’de Değerler Eğitimi Konusunda En Çok Atıf Alan İlk 100 Makale: Bibliyometrik Analiz Çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat: Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aukerman, R. C. (1981). *The Basal reader approach to reading*. New York: John Wiley.
- Aydeniz, S. & Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Aydoğdu, A. (2018). *A Nanotechnology roadmap for the Turkish defense industry*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aykut, B. (2022). *The effects of differentiated gamification treatments on middle school students' academic achievement, motivation and attitudes in second language learning*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bahap Kudret, Z. (2016). *Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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.
- Bakkalbaşı, N., Bauer, K., Glover, J. & Wang, L. (2006). Three options for citation tracking: Google Scholar, Scopus and Web of Science. *Bibliomedical Digital Libraries*, 3(1), 7.
- Bal, M. (2018). Çok katmanlı okuryazarlık bağlamında oyunlaştırmanın türkçe öğretim sürecine katkısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 183-201.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 49-68.
- Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Beck, A. & T. Emery G. (2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. Ankara: Litera.
- Bildik, T. (2007). *Sınav kaygısı*. İzmir: İlya Yayınevi.
- Bos, C. S. & Vaughn, S. (2002). Strategies for teaching students with learning and behavior problems (5th ed.). Allyn and Bacon.

- Boulware Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A. & Joshua, M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Bozdoğan, A. E. (2020). Web of Science veri tabanına dayalı bibliyometrik analiz: Bilim merkezleri/müzeleri üzerine yapılan eğitim araştırmaları makaleleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 174-194.
- Bozdoğan, K., Şahinpınar, D. & Karatekin, E. (2023). “Çevre Eğitimi” Konusunda Yayınlanan Eğitim Araştırmaları Makalelerinin Bibliyometrik Profili. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(2), 173-192.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buzan, T. (1995). *Aklını en iyi şekilde kullan*. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *EğitimYönetimi*, 4(3), 453-464.
- Chapman, J.W. ve Tunmer, W.E. (1997). Development of young children’s reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K. & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Chiu, W. T. & Ho, Y. S. (2007). Bibliometric analysis of tsunami research. *Scientometrics*, 73(1), 3-17.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel.
- Colarusso, R. & O’Rourke, C. (2007). *Special education for all teachers* (4th ed.). Iowa: Kendall/Hunt Pub. Com.
- Conaway, M. (1982). Listening: Learning Too and Retention Agent. In A. S. Algier & K. W. Algier (Eds.), *Improving Reading and Study Skills*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Côrtes, P. L. & Rodrigues, R. (2016). A bibliometric study on “education for sustainability”. *Brazilian Journal of Science and Technology*, 3(1), 1-17.
- Coşkun, Ş. K. (2019). Turizm ve İslamofobi Alanında Bibliyometrik Analiz. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cunningham, A. E. & Stanovich K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33 (6), 934-945.
- Cüceloğlu, D. (2012a). *İnsan ve davranış-psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2012b). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, O. & Canoğlu, M. (2019). Ulakbim veri tabanında sürdürülebilir ve çevreci pazarlama konusunda yayınlanmış makalelerin bibliyometrik analizi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(3), 25-36.
- Çepni, S. (2011). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çevik, H., Orakçı, Ş., Aktan, O. & Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Journal of Theory ve Practice in Education*, 15(1), 1-16.
- Çıkrık, R. (2018). Türkiye'de Turizmin Etkileri Konusunda Yerel Halkın Bakış Açısını Ortaya Koyan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, S., Yayla, A. & Sağlam, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *Rumeli’de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2).

- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çiftçi, S. K., Danışman, S., Yalçın, M., Tosuntas, S. B., Ay, Y., Sölpük, N. & Karadağ, E. (2016). Map of scientific publication in the field of educational sciences and teacher education in Turkey: A bibliometric study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(4), 1097–1123.
- Çil, İ. (2020). *Veritabanı yönetim sistemleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, (6).
- Dahlhaus, B. (1994). *Fertigkeit Hören*. Langenscheidt.
- Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument of writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242–249.
- Daly, J. A. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Day, A. R. (2000). *Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır?* (G. Aşkar Altay, Çev.). Ankara: TÜBİTAK. (Oryx Press'in izni ile).
- Demir, A., Kınasakal, İ. & Kaymakçı, S. (2023). 1980-2021 yılları arasında yapılan okul dışı eğitim konulu araştırmalara yönelik bibliyometrik analiz. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(4), 1411-1436.
- Demir, E. (2020). *Gastronomi alanında yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi* (Yüksek lisans tezi). İskenderun Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Demir, H. & Erigüç, G. (2018). Bibliyometrik bir analiz ile yönetim düşünce sisteminin incelenmesi. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2), 91-114.
- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(2010), 201-23.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Demirgil, H. (2018). Süleyman Demirel Üniversitesi yayınlarında bilimsel yoğunlaşma alanları ve bibliyometrik ağ analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Dergisi*, 13(2), 36-53.
- Diodato, V. (1994). *Dictionary of Bibliometric*. Binghamton, NY: Haworth Press.
- Doğan, Y. (2007). *İlkoğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, M. (2022). *Türkiye’de gerçekleştirilen ters yüz edilmiş sınıfa yönelik tez çalışmalarının bibliyometrik analizi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, T. & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Durgut, S. (2020). Türkiye’de Yapılan Akademik Çalışmaların Büyük Veri Araçları İle Bibliyometrik Analizi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dündar, H. & Akyol, H. (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.

- Elif, A. & Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(26), 4563-4579.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 9, 206-220.
- Emiroğlu, S. (2023). Dil öğretiminde izlemenin yeri: izleme bir dil becerisi midir? *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 2107-2132.
- Emre, Y. (2019). Kuzey Amerika ve Avrupa'da örgütler ve yönetim araştırmalarının erken dönem gelişimi: Bibliyometrik bir inceleme. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6), 207-223.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352.
- Ergin, M. (2008). *Türk dil bilgisi*. Ankara: Albayrak Matbaası.
- Ersevîm İ. (2005). *Freud ve psikanaliz'in temel ilkeleri*. İstanbul: Assos Yayınları.
- Ertem, S. (2014). *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Faulkner Schneider, L. A. (2005). Child care teachers' attitudes, beliefs, and knowledge regarding science and the impact on early childhood learning opportunities. (Unpublished Bachelor Thesis), Oklahoma: University of Oklahoma, Norman.
- Force, R. W. (1978). A Bibliometric Analysis of the Literature of Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 9(3), 29-34.
- Gallik, S. (2009). Histology OLM: The online lab manual for mammalian histology. Retrieved from <http://histologyolm.stevegallik.org/node/476>.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve Sonrası* (8. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Gilakjani, A. P. & Ahmadi, S. M. (2011). The relationship between L2 reading comprehension and schema theory: A matter of text familiarity. *International Journal of Information and Education Technology*, 1(2), 142-149.
- 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*, 4(2), 115-128.
- Göğüş B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Gökçen, D. & Arslan, M. (2019). Türkçe eğitimi araştırmalarına genel bir bakış: Bibliyometri çalışması. *Journal of Research in Turkic Languages*, 1(1), 39-56.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL*.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.
- Gülmez, S. B. (2021). Sosyal bilimlerde makale yazımı üzerine. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42(1), 169-180.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi -Yaklaşımlar ve Modeller-*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürses, R. (2009). Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 131-154.
- Güven, Z. (2007). Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods*. New York: Longman.

- Harzing, A. W. K. & Van Der Wal, R. (2008). Google Scholar as a new source for citation analysis. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 8(1), 62-73.
- Hıdıroğlu Ö., Y. (2020). Türkiye’de eğitim denetimi alanında yayımlanan makalelerin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1-22.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2).
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Howe, M., Thames, D. ve Kazelskis, R. (1997). *The relationship between third grade students' definitions of reading, self-perceptions as readers, and their reading performance*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, TN.
- Hung, J.-L. (2012). Trends Of E-Learning Research From 2000 To 2008: Use Of Text Mining And Bibliometrics. *British Journal Of Educational Technology*, 43(1), 5–16.
- İşık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- İnceoğlu, Ç. (2014). Türkiye’de sinemayı konu alan doktora tezleri üzerine bibliyometrik bir çözümleme. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 21, 31-50.
- İşeri, K. (2008). Dinleme Eğitimi. İçinde Tazebay, A. & Çelenk, S. (Eds.), *Türkçe Öğretimi* (s. 43-70). Ankara: Maya Akademi.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67–76.
- İzin, N. (2005). Dil Becerilerinin Gelişiminde Özgüven. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Jalongo, M.R. & Hirsh, R.A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435.
- Joiner, E. (1986). Listening in the Foreign Language. *Listening Reading, and Writing: Analysis and Application* içinde (s. 43-70). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11. Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Karagöz, B. & Koç Ardıç, İ. (2019). Ana Dili Eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 419-435.
- Karagöz, B. & Şeref, İ. (2019a). Değerler Eğitimi Dergisi'nin bibliyometrik profili (2009-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 219-246.
- Karagöz, B. & Şeref, İ. (2019b). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.
- Karagöz, B. & Şeref, İ. (2019c). Scopus veri tabanına dayalı bibliyometrik değerlendirme: Mevlâna Celâleddin Rumî üzerine yapılan araştırmalar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 298-313.
- Karagöz, B. & Şeref, İ. (2019d). Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir değerlendirme: Web of Science veri tabanına dayalı bibliyometrik inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 213-231.
- Karagöz, B., & Şeref, İ. (2019e). Yunus Emre ile ilgili araştırmaların bibliyometrik analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 123-141.
- Karagöz, B., & Şeref, İ. (2020). Yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme: web of science veri tabanında eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 67-86.
- Karakuş Tayşi, E. (2019). The effect of listening attitude and listening anxiety on listening comprehension: A regression model. *University Journal Education Research*, 7, 356-364.
- Karatay, H. (2014). Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Karasözen, B., Bayram, Ö. & Zan, B. U. (2009). 1997-2006 Türkiye bilim göstergeleri analizi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 23(1), 4-21.
- Karasözen, B., Bayram, Ö. & Zan, B. U. (2011). WoS ve Scopus veri tabanlarının karşılaştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(2), 238-260.
- Karçiç, A. & Çetin, M. (2015). Yabancı dil Türkçe öğreniminde konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygılar üzerine (Bosna Hersek örneğinde). *Turkish Studies*, 10(11), 971-986.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Katrancı, M. & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavruk, H. & Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 63-89.
- Kayadibi, N. (2022). Dinleme konusunda yapılan eğitim araştırmalarının bibliyometrik analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 507-522.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine hazırlanan tezlere yönelik bir inceleme: yarı deneysel çalışmalar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (41), 3172-3203.
- Kılınç, H.H. & Yenen, E.T. (2016). Investigation of students' reading anxiety with regards to some variables. *International Journal of Higher Education*, 5 (1), 111-118.
- Kim, J-H. (2000). *Foreign language listening anxiety: A study of Korean students learning English*. (Unpublished doctoral dissertation) The University of Texas, Austin.

- Kimura, H. (2008). Foreign language listening anxiety: Its dimensionality and group differences. *JALT Journal*, 30, 173-196.
- Kocarik Gacar, B. (2018). *Büyük Veri Üzerine Uluslararası Literatürün Bibliyometrik Analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koizimu, R. (2002). The effect of motivation, language anxiety, and test anxiety on English proficiency of Japanese junior high school students. *Japan Language Testing Association Journal*, 5, 91-110.
- Korkmaz, L. (2018). Türkçe öğretiminde öğretmen kaygısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 66-77.
- Koyuncu, M. & Özçelik, M. (2016). Sosyal bilimlerde yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 297-315.
- Kozikoğlu, İ., & Kanat, F. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarının İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygısına göre yordanması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1643-1652 .
- Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kömürcü, S. (2017). *Etkinlik Turizmi ve İnanç Turizmi Paradoksu: Turizm Yazınında İnanç Etkinliklerinin Kavramsal Analizi ve Konumlandırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kula, M. T., Kılıç, E. & Arslan, M. (2020). Türkçe öğretimi alanında yapılan tezlerin betimsel analizi. *Journal of Research in Turkic Languages*, 3(1), 29-44.
- Kurt, İ. (2006). *Sorularla kaygı ve sınav kaygısı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kurt, A. (2019). *Türkiye'de kentleşme ve çevre sorunları alanında hazırlanmış kayıtlı lisansüstü tezlerin bibliyometrik incelemesi*. Yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

- Kurudayıoğlu, M., (2003). Konuşma Eğimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287.
- Kwak, M. (2002). *Using Bibliometric Journal Citation Analysis As A Technique To Assess Trends In School Psychology Journal Publications From 1995-1999*. (Unpublished dissertation). MI: Western Michigan University, Kalamazoo.
- Külekçi, G. (2018). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile metin içi bağlantıları kurma becerilerinin geliştirilmesinde drama tekniğinin etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 101-109.
- Littlefield, A. R. (2011). *The Relations Among Summarizing Instruction, Support for Student Choice, Reading Engagement and Expository Text Comprehension* (Doctoral dissertation), The Catholic University of America.
- Li, K., Rollins, J. ve Yan, E. (2018) Web of science use in published research and review papers 1997–2017: A selective, dynamic, cross-domain, content-based analysis. *Scientometrics*, 115, 1–20.
- Macintyre, P. D. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learnig*. 39, 251-257.
- Maden, A. & Durukan, E. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1945-1957.
- Mckay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language*.1st Edition. Oxford University Press.
- Mcburney, K., ve Novak, P. (2002). What is bibliometrics and why should you care? *International Professional Communication Conference*, Oregon.
- Melanlıoğlu, D. & Demir, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 851-876.

- Melanlioğlu, D. (2013a). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 34-44.
- Melanlioğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 95-105.
- Methlagl, M. (2022). Mapping inclusive education From 1980 To 2019: A Bibliometric analysis of thematic clusters and future research directions. *Issues in Educational Research*, 32(1), 225-247.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2001). 21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (Tarih yok). *İlköğretim Okulu Türkçe Dersi Taslak Öğretim Programı*.
- Moghadam, S. B. & Ghanizadeh, A. (2015). EFL listening anxiety and listening strategy use among Iranian junior high school students. *SBSRR Social and Basic Sciences Review*, 3(6), 310-319.
- Mohamadi, M., Alishahi, Z. & Soleimani, N. (2014). A study on test anxiety and its relationship to test score and self-actualization of academic EFL students in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1156-1164. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.508
- Mundell, J. A. (2011). The use of contextualized listening activities to develop listening comprehension in the high school Spanish classroom. *Studies in Teaching*, 61-66.
- Myers, M. & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 680-690.
- Nederhof, A. J. (2006). Bibliometric monitoring of research performance in the social sciences and the humanities: A review. *Scientometrics*, 66(1), 81-100. doi: 10.1007/s11192-006-0007-2

- Noruzi, A. (2005). Google Scholar: The new generation of citation indexes. *Libri*, 55, 170-180.
- Ocak, G. & Beydoğan, H. Ö. (1999). Kültürel düzeyi farklı ailelerden gelen ilköğretim okulları birinci devre öğrencilerinin okuma-anlama düzeylerine yönelik bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Ocholla, D. N. & Onyancha, O. B. (2006). The nature and trends of agricultural research development in Africa: An informetric study. *South African Journal of Library & Information Science*, 72(3), 226-235.
- O'Connor, J. F. (2000). *Bibliometric analysis of pedagogy literature in adapted physical activity*. (Unpublished doctoral dissertation). Denton TX: Kinesiology, College of Health Sciences, Texas Woman's University.
- Orakçı, Ş. (2018). İngilizce konuşma kaygısı ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-18.
- Osca-Lluch, J., Velasco, E., Lopez, M. & Haba, J. (2009). Co-authorship and citation networks in Spanish history of science research. *Scientometrics*, 80(2), 373-383.
- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: bir eylem araştırması*. (Doktora tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özbay, M. (2010). Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan: Dinleme Eğitimi. *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap, 191-201.
- Özinönü, A.K. (1970). *Growth in Turkish positive basic sciences, 1933-1966*. Ankara: Middle East Technical University.
- Özköse, H. (2017). *Yönetim bilişim sistemleri alanının türkiye ve dünya'daki bibliyometrik analizi ve haritası*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü.

- Öztürk, D. & Okur, A. (2018). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesinde grafiksel sembollerin kullanımına yönelik örnek olay çalışması. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(14), 235-251.
- Palaz, T., Kılıçoğlu, G., Kılcan, T. & Erbaş, S. (2023). Kapsayıcı eğitim alanında yapılan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2407-2443.
- Peker, N. (2011). *Sınava hazırlanan “kaygılı” çocuğunuza yardımcı olabilirsiniz*. Edt. H. Yavuzer, Ana-Baba Okulu içinde s.342-349. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Perçin, H. (2019). *Dünya’da ve Türkiye’de açık inovasyon kavramının bibliyometrik, içerik ve doküman analiz yöntemleriyle incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pérez-Gutiérrez, M., Castanedo-Alonso, J.M., Salceda-Mesa, M. ve Cobo-Corrales, C. (2021). Scientific production on inclusive education and physical education: a bibliometric analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- Pesa, N., ve Somers, S. (2007). Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies (a research project). *Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions*.
- Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G. ve Salles, J. F. (2017). Reading anxiety in L1: Reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 537-543.
- Polat, M. ve Erişti, B. (2018). Yabancı dilde dinleme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Educational Sciences*, 13 (11), 1113-1138.
- Polloway, E.A., Patton, J. R., Serna, L. ve Bailey, J.W. (2014). *Özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretim stratejileri* (10. basımdan çeviri) [Strategies for teaching learners with special needs]. (Ş. Yücesoy Özkan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orjinal kitabın yayın tarihi 2012).
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford.

- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25(4), 348-349.
- Rahimi, M., ve Soleymani, E. (2015). The impact of mobile learning on listening anxiety and listening comprehension. *English Language Teaching*, 8(10).
- Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. Kriter Yayınlar, İstanbul.
- Reuters, T. (2008). *Using bibliometrics: a guide to evaluating research performance*. Philadelphia: Thomson Reuters.
- Roehl, A., Reddy, S. L. ve Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(2), 44-49.
- Rose, D.S., Parks, M., Androes, K. ve McMahon, S.D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Saito, Y. ve Samimy K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29, 239-251.
- Saito, Y., Horwitz, E.K. ve Garza, T.J. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, 83, 202-218.
- Sani, R. B. (1984). Literature sources in elementary and early childhood education. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Scovel, T. (1991) The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research, in Horwitz, E.K. & Young, D. J. (eds.) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 15-24.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sevinç, B. ve Erişen, Y. (2021). İletişimsel dil öğretimi yaklaşımıyla oluşturulan İngilizce öğretim tasarımı programının İngilizce konuşma tutum ve becerisine etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 86-109.
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Smith R.M. (1969) Collecting diagnostic data in the classroom. *Teaching Exceptional Children*, (1), 128-133.
- Smith, M. C., Mikulecky, L., Kibby, M.W., Dreher, M.J. & Dole, J.A. (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(3), 378-383.
- Sönmez, Ö. (2020). Bibliometric analysis of educational research articles published in the field of social study education based on web of science database. *Participatory Educational Research*, 7(2), 216-229.
- Sönmez, Ö.F. ve Bozdoğan, K. (2020). Bibliometric analysis of values education researches based on web of science database. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1543–1577.
- Sparks, R. L., ve Ganschow, L. (2007). Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40(2), 260–287.
- Spielberger, C. D. (Ed.). (2013). *Anxiety and behavior*. Newyork: Academic.
- Spielberger, C. D., Gonzalez, H. P., Taylor, C. J., Anton, W. D., Algaze, B., Ross, G. R. ve Westberry, L. G. (1970). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Subramanyam, K. (1982). Bibliometric studies of research collaboration: A review. *Journal of Information Science*, 6(1), 33-38.
- Swain, D.K. (2014). Journal bibliometric analysis: A Case Study On Quality Assurance In Education. *Indian Streams Research Journal*, 4(4), 1-14.

- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 393-423.
- Şahin A, Aydın G, Sevim O. (2011) Cornell not alma tekniğinin dinlenen metni anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29: 29-36.
- Şen, A. (2014). *Dil-kültür bağlamında küresel bir dil olarak ingilizce: ingilizce öğretmen adaylarının görüşleri üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen iranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Şengül, M. ve Yalçın, S.K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.
- Şimşek, E. (2021). *Çevrim içi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma uygulamalarının etkilerine yönelik bir meta-sentez*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self related cognition in anxiety and motivation* (pp. 35-54). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tonta, Y. (2017). TÜBİTAK Türkiye Adresli Uluslararası Bilimsel Yayınları Teşvik (UBYT) Programının değerlendirilmesi. Ankara: TÜBİTAK ULAKBİM. Retrieved November 18, 2020, from
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri. *Türk Dili, Dil Bayramının 70. Yılı Özel Sayısı*, 609, Eylül, Ankara.
- Tsay, M.Y. & Yang, Y.H. (2005). Bibliometric analysis of the literature of randomized controlled trials. *Journal of the Medical Library Association*, 93(4), 450-458.

- Tunga, Y. (2016). *E-öğrenme ortamlarında oyunlaştırma kullanımının öğrenenlerin akademik başarısına ve derse katılım durumuna etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Tür, N. (2019). *Publication trends of researchers in Turkey in Web of Science education and educational research subject field: A descriptive trend analysis*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türkben, T. (2019). The effect of self-regulation based strategic reading education on comprehension, motivation, and self-regulation skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 27-46. doi:10.29329/ijpe.2019.203.3
- Türkçe Sözlük. (2020). Ankara: TDK yayınları.
- Ukşul, E. (2016). *Türkiye'de eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılmış bilimsel yayınların sosyal ağ analizi ile değerlendirilmesi: bir bibliyometrik çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulu, H. & Ulusoy, M. (2018). Ekran okumada bir yol: ağ araştırması'na dayalı öğretim yoluyla dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 591-635.
- Umagan, S. (2007). Dinleme. Kırkkılıç, A. & Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 149- 163). Ankara: Pegem Akademi.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2017). *Okumaya genel bir bakış kuram ve modellere giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, F. T. & Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 203-218.

- Ünal, Y. (2008). *Dergi kullanım verilerinin bibliyometrik analizi ve koleksiyon yönetiminde kullanımı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, Ş. (2014). *Dil ve kültür*. Ankara: Nobel.
- Van Eck, N. J. & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 2(84), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Vista, A. (2016). The role of PS ability and RC skill in predicting growth trajectories of mathematics achievement. *Cogent Education*, 3, 1-22. doi:10.1080/23331186x.2016.1222720.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31, 67-80. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x>
- Wang, W. M. & Ho, Y. S. (2017). Bibliometric analysis of art exhibit reviews in the arts & humanities citation index. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 22(1), 59-68.
- Wixson, K., Peters, C., Weber, E. & Roeber, I. (1987). New directions in state wide reading assessment, 40 (8), 749-755.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking english as a second language: English language speaking anxiety in a second language environment. *RELJ Journal*, 37(3), 308-328.
- Yalçın, F. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin küresel ısınma ve sera etkisi konularındaki bilgi düzeylerinin ve yanlış kavramalarının belirlenmesi üzerine bir çalışma*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalınkılıç, K. (2017). Öğrencilerin okumaya karşı güdüleyici etmenlerle karşılaşma durumları ve okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşleri. *Researcher: Social Science Studies*, 5(4), 423-434.

- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yaman, H. & Can, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme kaygısı ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 220- 230.
- Yangın, B. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB Öğretmen Kitapları Dizisi.
- Yaşar, Ş. & Guvey-Aktay, E. (2011). *Türkiye’de okuma alanına ilişkin yapılan tezlerin incelenmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş sözlü bildiri. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Yekeler, A. D. & Ulusoy, M. (2020). Dinlediğini anlama ve dinlemeye etki eden faktörler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 1-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yurdakul, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkökul 4. Sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, , Denizli.
- Zan, B. U. (2012). *Türkiye’de bilim dallarında karşılaştırmalı bibliyometrik analiz çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zbornik, J. J. & Wallbrown, F. H. (1991). The development and validation of a scale to measure reading anxiety. *Reading Improvement*, 28, 2-12.
- Zbornik, J. J. (2001). Reading anxiety manifests itself emotionally, intellectually. *Today’s School Psychologist*, 28, 2-12
- Zhang, L., Carter, R., Qian, X., Yang, S., Rujimora, J. & Wen, S. (2022). Academia's responses to crisis: A bibliometric analysis of literature on online learning in

higher education during COVID- 19. *British Journal of Educational Technology*, 53, 620-646.

Zhao, A. (2009). Foreign language reading anxiety: Investigating English-speaking university students learning Chinese as a foreign language in the United States. Doctor of Philosophy, The Florida State University. *Quarterly*, 25(3), 375-406.

Zhao, A., Guo, Y. & Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97(3), 764-778.



ÖZGEÇMİŞ

