

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KONUŞMA KAYGILARININ
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

KEVSER TOLUN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN, 2019
MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KONUŞMA KAYGILARININ FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

KEVSER TOLUN

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 19.06.2019

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Pınar GİRMEN

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

HAZİRAN, 2019

TUTANAK

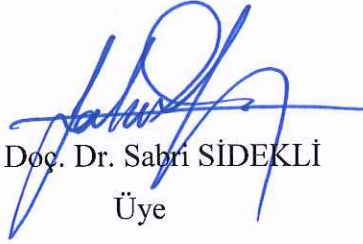
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 29/05/2019 tarih ve 290/3 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/7 veya 38/8) maddesine göre, İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Kevser TOLUN'un "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tezini incelemiş ve aday 19/06/2019 tarihinde saat 14.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin kabul edildiğine ay. br. ile karar verilmiştir.

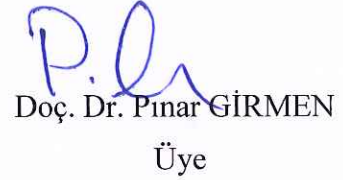


Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY

Tez Danışmanı



Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
Üye



Doç. Dr. Pınar GİRMEN
Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 19 / 06 / 2019


KEVSER TOLUN

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KONUŞMA KAYGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

KEVSER TOLUN

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY

Haziran 2019, 108 sayfa

Konuşma bireylerin bir dile ait kelimeleri ve sesleri kullanarak bilgilerini, deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini dışa aktarabilmesi için kullandığı en önemli araçtır. Ailede kazanılan konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenler rol model görevi üstlenmektedirler ve bu nedenle öğretmenlerin doğru, güzel ve etkili bir konuşmaya sahip olması önemlidir. Etkili konuşmanın önemli bir koşulu ise bireyin konuşma kaygısını kontrol edebiliyor olmasıdır.

Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının konuşma kaygı durumlarını belirlemek, konuşma kaygılarına ilişkin farklı değişkenlerin etkilerini belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma genel tarama modeliyle tasarlanmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini 2018/2019 Eğitim Öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan Sınıf Öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği" (ÖAKKÖ) kullanılmıştır. 40 madde ve 3 alt boyuttan oluşan ölçek ve değişkenleri oluşturacak olan kişisel bilgiler formu, gönüllü 310 öğretmen adayı tarafından doldurulmuştur. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış ve betimsel istatistiklerin yanı sıra değişkenler için Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile veriler çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında ortanın altında olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından Fizyolojik Belirtiler alt boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenmiş ve kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek konuşma kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının konuşma kaygıları, sınıf düzeyi değişkenine göre ele alınmış ve 1-2. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları, 3-4. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğretmen

adaylarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygı durumlarının; başarılı oldukları alan, yetiştikleri yerleşim yeri, ailelerinin ekonomik düzeyi ve anne babalarının öğrenim durumu değişkenlerine göre konuşma kaygı durumlarına bakıldığında ise anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Konuşma, kaygı, konuşma kaygısı, sınıf öğretmeni adayları

ABSTRACT

EXAMINING PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES' SPEAKING ANXIETY IN TERMS OF SOME VARIABLES

KEVSER TOLUN

Master Thesis, The Department of Primary Education

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Emel GÜVEY AKTAY

June 2019, 108 pages

Speaking is the most important tool that individuals use to share their knowledge, experiences, feelings and thoughts using words and sounds of a language. Teachers are the role models in the development of speaking skills acquired in the family and therefore, it is important that teachers speak correctly, effectively and in a beautiful way. One of the most important requirement of effective speaking is that the individual can control the speaking anxiety.

In accordance with this purpose, in order to determine the level of speaking anxiety of pre-service teachers and to determine the effects of different variables in terms of speaking anxiety, survey research design was applied in this research.

The sample of the study was composed of Pre-service Primary School Teachers studying in the Primary School Teaching Department of Muğla Sıtkı Koçman University in 2018/2019 Academic Year.

“Scale of Speaking Anxiety for Prospective Teachers was used as a data collection instrument. The scale, which consisted of 40 items and 3 dimensions, and the Personal Information Form, which would form the variables, was filled out by 310 volunteer prospective teachers. SPSS 22.0 package program was used in the analysis of the data and descriptive statistics as well as independent samples t-Test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used for the analysis of variables.

As a result of the research, it was found that the level of speaking anxiety of prospective teachers was lower than middle in terms of total scores of the scale and all dimensions. A significant difference was found in the physiological symptoms dimension in terms of the gender variable of prospective teachers' anxiety and it was concluded that female prospective teachers experience higher speaking anxiety than male prospective teachers.

Besides, in the study, the anxiety level of the prospective teachers was discussed in terms of the class level and it was found that 1st and 2nd grade prospective teachers' speaking anxiety were higher than 3rd and 4th grade prospective teachers.

In the study, it was found that the level of speaking anxiety of the prospective primary school teachers did not show a significant difference in terms of the fields they were successful, the place students grew up, the economic level of their parents, and the educational level of their parents.

Keywords: Speaking, anxiety, speaking anxiety, prospective primary school teachers

ÖNSÖZ

Yüksek lisans dönemimin ve araştırmamın her aşamasında yanımda olan, fikirleriyle, hayata bakışıyla, eğitici kimliğiyle her zaman örnek aldığım, danışmanım kimliğinin yanı sıra aynı zamanda bana bir arkadaş bir dost olan, bu zorlu süreçte manevi desteğini daima hissettiğim çok değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yıllar önce lisans eğitimimde değerli hocam iken yıllar sonra başka bir ilde başka bir üniversitede yollarımızın kesiştiği, yüksek lisans eğitimimde ve araştırmamın şekillenmesinde her zaman bilgi ve desteğini aldığım çok değerli hocam Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ'ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam ve yüksek lisans ders dönemim boyunca destek ve yardımlarını benden esirgemeyen hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Sayın AKTAY'a, Doç. Dr. Ahmet Şadan ÖKMEN'e ve Arş. Gör. Dr. Güler GÖÇEN KABARAN' a çok teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte umutsuzluğa düştüğüm, artık olmaz dediğim bir anda beni yapabileceğime inandıran, araştırmamın her aşamasında yardım ve desteğini esirgemeyen, bana zamanını ayıran, azmine, bilim adına çalışma aşkına hayran kaldığım canım arkadaşım Ayten ÇOKÇALIŞKAN'a ve yine bu süreçte yardım ve desteğini esirgemeyen çok değerli eşi Arş. Gör. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN'a ve Yüksek lisans ders dönemimde yardımlarıyla bana destek olan sevgili arkadaşım Hümeysra UYSAL'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ve son olarak süreç boyunca anlayış, hoşgörü ve fedakârlığıyla hep yanımda olan, başarabileceğime inandıran, sevgisiyle güç aldığım en büyük destekçim canım eşim Ünal TOLUN'a ve belki de bu süreçte bana farkında olmadan en büyük manevi desteği veren yaşam enerjilerim, canım oğullarım İlğaz ve Ayaz'ıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
EKLER DİZİNİ.....	xvii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	3
1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil.....	7
2.1.1. Dil Öğrenme Alanları.....	8
2.1.1.1. Dinleme/İzleme.....	10
2.1.1.2. Yazma.....	11
2.1.1.3. Okuma.....	12
2.1.1.4. Konuşma.....	13

2.2. Konuşmanın Önemi	15
2.3. Konuşmanın Unsurları	15
2.3.1. Konuşmanın Fiziksel Unsurları	16
2.3.1.1. Ses	16
2.3.1.1.1. Vurgulama	17
2.3.1.1.2. Tonlama	17
2.3.1.1.3. Boğumlama	17
2.3.1.1.4. Duraklama	17
2.3.1.1.5. Ezgi	18
2.3.1.1.6. İşitilebilirlik	18
2.3.1.1.7. Akıcılık	18
2.3.1.1.8. Açıklık	18
2.3.1.1.9. Bükümlülük	19
2.3.1.2. Konuşma organları	19
2.3.1.2.1. Diyafram	19
2.3.1.2.2. Akciğerler	19
2.3.1.2.3. Gırtlak ve ses telleri	20
2.3.1.2.4. Ağız bölgesi organları	20
2.3.2. Konuşmanın Zihinsel Unsurları	20
2.3.2.1. Beyin	20
2.3.2.2. Bellek	21
2.4. Konuşma Türleri	22
2.4.1. Hazırlıksız (Günlük) Konuşmalar	22
2.4.1.1. Söyleşi / sohbet etme	23
2.4.1.2. Tanışma, Tanıştırma	23
2.4.1.3. Teşekkür etme, özür dileme	24
2.4.1.4. Telefonla Konuşma	24
2.4.1.5. Soru Sorma ve Soruya Karşılık Verme	25
2.4.2. Hazırlıklı Konuşmalar	25
2.4.2.1. Açık oturum	25
2.4.2.2. Panel	26
2.4.2.3. Forum	26
2.4.2.4. Konferans	26
2.4.2.5. Röportaj	26
2.4.2.6. Münazara	27

2.4.2.7. <i>Nutuk (Söylev)</i>	27
2.4.2.8. <i>Sempozyum</i>	27
2.5. Konuşma Eğitimi ve Önemi	28
2.6. Etkileyici ve Güzel Konuşma	32
2.6.1. Etkileyici ve Güzel Konuşmayı Etkileyen Unsurlar	33
2.6.1.1. <i>Öğretmen</i>	33
2.6.1.2. <i>Kaygı</i>	34
2.6.1.2.1. <i>Kaygı türleri</i>	35
2.6.1.2.1.1. <i>Durumluk kaygı</i>	35
2.6.1.2.1.2. <i>Sürekli kaygı</i>	36
2.6.1.2.1.3. <i>Kolaylaştırıcı kaygı</i>	36
2.6.1.2.1.4. <i>Engelleyici kaygı</i>	36
2.7. Konuşma Kaygısı.....	36
2.8. İlgili Araştırmalar	39
2.8.1. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar.....	40
2.8.2. İlgili Yurt İçi Araştırmalar	42

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Verilerin Toplanması	47
3.4. Verilerin Analizi	48
BÖLÜM IV	50
BULGULAR.....	50
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	50
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.2.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları ile Cinsiyet Değişkeninin Karşılaştırılması	56
4.2.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları ile Sınıf Düzeyi Değişkeninin Karşılaştırılması	58
4.2.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları ile Başarılı Oldukları Alan Değişkeninin Karşılaştırılması	60
4.2.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları ile Yetiştikleri Yerleşim Yeri Değişkeninin Karşılaştırılması.....	61

4.2.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları ile Ailenin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Karşılaştırılması	63
4.2.6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları ile Annenin Eğitim Durumu Değişkeninin Karşılaştırılması	65
4.2.7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları ile Babanın Eğitim Durumu Değişkeninin Karşılaştırılması	67

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	70
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	70
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	72
5.1.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin tartışma ve sonuç	72
5.1.2.2. Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin tartışma ve sonuç	73
5.1.2.3. Başarılı oldukları alan değişkenine ilişkin tartışma ve sonuç	74
5.1.2.4. Yetiştikleri yerleşim yeri değişkenine ilişkin tartışma ve sonuç	75
5.1.2.5. Ailenin ekonomik düzeyi değişkenine ilişkin tartışma ve sonuç	75
5.1.2.6. Anne ve babanın eğitim durumu değişkenine ilişkin tartışma ve sonuç	76
5.2. Öneriler	76
5.2.1. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	76
5.2.2. Öğretmen Adaylarına ve Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öneriler	77
KAYNAKÇA	78
EKLER	87
ÖZGEÇMİŞ	91

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1 Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler	46
Tablo 2 Öğretmen Adaylarının Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Yüzde Değerleri ve Aritmetik Ortalamaları	51
Tablo 3 Konuşma Kaygısı Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	55
Tablo 4 Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi	56
Tablo 5 Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	58
Tablo 6 Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Başarılı Olunan Alan Değişkenine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi	60
Tablo 7 Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Yetiştığı Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	62
Tablo 8 Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Ailenin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	64
Tablo 9 Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkeninin Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	66
Tablo 10 Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkeninin Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	68

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygı Düzeyleri	55
Şekil 2 Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları İle Cinsiyet Değişkeninin Karşılaştırılması	57
Şekil 3 Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları İle Sınıf Düzeyi Değişkeninin Karşılaştırılması	59
Şekil 4 Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları İle Başarılı Oldukları Alan Değişkeninin Karşılaştırılması	61
Şekil 5 Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları İle Yetiştikleri Yerleşim Yeri Değişkeninin Karşılaştırılması.....	63
Şekil 6 Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları İle Ailelerinin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Karşılaştırılması.....	65
Şekil 7 Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları İle Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeninin Karşılaştırılması.....	67
Şekil 8 Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları İle Babalarının Eğitim Durumu Değişkeninin Karşılaştırılması.....	69

KISALTMALAR DİZİNİ

ÖAKKÖ: Öğretmen Adayları için Konuşma Kaygısı Ölçeği

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı Ölçeği	87
Ek 2. Araştırma İzinleri	89

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil, bireylerin iletişim kurmasını, çevrelerini anlamlandırmasını, kendilerini geliştirmesini sağlayan önemli araçlardan biridir. Ergin (2013: 3) dili, “Bireyler arası anlaşmayı sağlayan doğal bir yol, kendisine ait kuralları olan ve ancak bu kurallar dâhilinde gelişen bir varlık, seslerden oluşmuş toplumsal ve sosyal bir kurum” olarak tanımlamaktadır.

Bireyler, birbirleriyle ve dış dünyayla kurdukları iletişimlerini, sözcüklerle ve sözcüklerin şekillendirdiği temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinlikleriyle gerçekleştirmektedirler. Bireyler, yaşamlarının tüm dönemlerinde dil becerilerini etkin bir biçimde kullanmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Yaşar ve Girmen, 2012).

İnsana anlama ve anlatma becerilerini kazandırabilmek, dil öğretiminin asıl gayesidir. Anlama becerileri okuma ve dinleme; anlatma becerileri ise yazma ve konuşma becerilerinden oluşmaktadır. Anlatma becerilerinden olan konuşma; bireyin bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygularını, fikirlerini, gözlemlerini, deneyimlerini ve hayallerini karşısındakine aktarmasını sağlayan araçlardan biridir (Yüceer, 2014).

Bireyin iç sözlüğünü yansıtabilmesi, duygu ve düşünceleri beden diline ve sesine

aktarabilmesi olarak kabul edilen bir güçtür (Kınay ve Özkan, 2014). Türk Dil Kurumu'nda [TDK] (2018) ise konuşma; bir dilin kelimeleriyle düşüncelerin anlatılması olarak tanımlanmaktadır. Uygun zamanda ve doğru bir şekilde konuşma becerisini geliştirmek amacıyla çalışmalara yer verilmesi bireylerin doğru ve etkili bir konuşma becerisi kazanabilmeleri için önemli koşullardan biridir.

Doğru ve etkileyici bir şekilde gerçekleştirilen konuşmanın, kişilerin sosyal ve akademik yaşamlarını kolaylaştırdığını ve bireylerin net bir şekilde anlatmak istediklerini karşısındakine aktarabilmesini sağlayan yaşam boyunca kazanılan beceriler arasında yer aldığı söylenebilir (Güvey-Aktay, 2019). Konuşma becerisini oldukça sık kullanan meslekler arasında olan öğretmen, avukat, politikacı gibi bireyler için konuşma becerisi çok daha önemli bir konudur. Özellikle öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde öğrencilerle iletişim kurması, bilgi aktarması, model olmaları açısından konuşma becerisini etkili kullanmaları çok büyük önem taşır. Öğretmenler her gün bir grup dinleyiciyle konuşarak, sözlü anlatım yoluyla ders anlatmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin olmazsa olmazı olan konuşma becerisinin üzerinde yüksek derecede kaygının olumsuz etkileri olduğu gibi, konuşma kaygısının normal ya da düşük düzeylerde olması bireye, istek duyma, karar alma, alınan kararlar çerçevesinde harekete geçme ve kendi performansını yükseltme açısından olumlu etkileri de vardır (Burkovik, 2009: 32-33 akt. Özkan ve Kınay, 2015).

Etkili ve güzel konuşmanın bir diğer gerekini ise bireyin konuşma kaygısını kontrol altına alabilmiş olmasıdır. Köknel'e (2004) göre kaygı (anksiyete), "insanlarda doğuştan varolan, belirsiz, gerçekle ilişkisi olmayan, anlaşılması, anlatılması, imgelemesi, tasarlanması imkânsız, geleceğe yönelik, hoş olmayan, elem veren bir duygulanım durumudur". Burger (2006) ise kaygıyı, "Hoş olmayan duygusal bir deneyim; sıkıntı, panik, korku ve dehşet duygularına yol açan bir duygu" olarak açıklamaktadır. Topluluk karşısında bireyin duygu, düşünce ve bilgisini paylaşmasını zorlaştıran, kendisini doğru bir şekilde ifade edebilmesini engelleyen konuşma kaygısı ise, insanı huzursuz, tedirgin ve başarısız eden bir duygudur. İnsanların bir dinleyici grubu karşısında konuşma kaygısı hissetmelerinin nedenleri; ne söyleyeceğini unutmak ve hata yapmaktan korkmak, tüm gözlerin üzerinde olmasından rahatsız olmak, dinleyicilerin sıkılacağını, beğenmeyeceğini düşünmek ve başarısız olacağına inanmak gibi durumlar olabilir. Demir ve Melanlıoğlu (2014) konuşma kaygısını konuşma esnasında konuşmaya karşı geliştirilen bir tepki olarak ve bunun konuşma sırasında üzüntü, gerginlik, kalp

çarpıntısı ve terleme şeklinde ortaya çıkabileceğini ifade etmişlerdir.

Konuşmanın doğru ve etkili olması verilecek eğitime bağlıdır. Beceriler, hiçbir çaba gösterilmeden kendiliğinden gelişmez. İnsanın sahip olduğu hangi beceri olursa olsun o becerinin geliştirilmesi için eğitim çalışmaları ve uygulamaları yapmak gerekmektedir (Doğan, 2009). Öğretmen olacak bireylere öğretmen olmadan önce eğitim fakültelerinde konuşma ve sözlü anlatım becerisi ve konuşma kaygısını orta ya da düşük seviyede olacak şekilde kontrol altına alabilme konusunda eğitimler verilmelidir. Her öğretmen adayı güzel ve etkili bir konuşma becerisine ve konuşma kaygısını orta ya da düşük düzeyde tutabilme gücüne sahip olmalıdır. Bu nedenle araştırmamızda bir bireyin eğitim yaşamında ilk rol modeli olan sınıf öğretmenleri bu araştırmaya konu edilmiş ve sınıf öğretmeni olacak öğretmen adaylarının konuşma kaygı durumları ve konuşma kaygılarının farklı değişkenlere göre durumları incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Sınıf Öğretmenliği 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygı durumları nedir?
2. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları;
 - 2.1. Cinsiyet
 - 2.2. Sınıf düzeyi
 - 2.3. Başarılı hissettikleri ders alanı
 - 2.4. Yetiştikleri yerleşim yeri
 - 2.5. Ailelerin ekonomik düzeyi
 - 2.6. Anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Konuşma bireyin toplumsal ilişki ve süreçlerde kendisini ifade edebilmesine yarayan en önemli sözel araçlardan biridir. Konuşma becerisini iyi bir şekilde kullananlar toplumsal ilişkilerde başarılı ve mutludur. Etkili bir konuşma yapabilmek için konuşmacının bilgi dağarcığını ve dili iyi kullanması kadar kullandığı sözlerle dil dışı unsurlarının uyuması da önemlidir (Özdemir, 2018). Bireylerin konuşmalarını olumsuz etkileyecek bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar bireyin fizyolojik ve psikolojik durumlarından, bilgi ve beceri yoksunluklarından olabileceği gibi yetiştikleri çevreden, ekonomik ve kültürel şartlardan da kaynaklanabilen problemlerdir. Bu unsurlar bireyin konuşma becerisini olumsuz etkilemekte özellikle de topluluk karşısında verilmek istenen mesajın verilememesine neden olmaktadır (Deringöl, 2018). Bazen konuya hâkim uzman kişilerin bile topluluk önünde yaptıkları konuşmalarda gerek beden dili gerek sözel ifadelerde başarılı olamadıkları görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri konuşma kaygılarının olmasıdır (Özdemir, 2018). Konuşma kaygısı insanların sözel iletişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Mesleğini daha çok sözel dil becerisi olan konuşma ile icra eden öğretmenler için konuşma kaygılarının istenen düzeyden fazla olmaması; öğretmenlerin iletişimde rol model olmaları ve etkili iletişim kurmalarında önemlidir.

Bir öğretmenin sınıfta öğrencileriyle iletişim halindeyken, öğrencilerine bilgi aktarımı yaparken aşırı tedirgin olması ya da heyecansız ve etkisiz olması öğrencinin derse aktif bir şekilde katılımını olumsuz etkiler (Katrancı ve Kuşdemir, 2015). Konuşmada çok fazla konuşma kaygısı yaşayan bir öğretmen, öğrencilerine etkili bir öğrenme sağlayamayabilir.

Bireyin ana dilinin geliştirilebilmesi gayesinin temelini oluşturan ve ilkökulda okuma-yazma dil becerileriyle desteklenen konuşma becerisinde, özellikle sınıf öğretmenleri önemli ve etkin bir role sahiptir (Güvey-Aktay, 2019). Konuşma becerisinin şekillendiği yaşlardaki öğrencilerin kendisine rol model alacağı sınıf öğretmenlerinin konuşma kaygılarını istenen düzeyde tutabilmeleri de büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmada Sınıf Öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Etkili bir konuşma becerisinin bireyin sosyal, aile ve iş yaşamındaki başarısında önemli bir etkisi olduğu söylenebilir (Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat, 2018). Jalongo ve Hirsh (2010) kaygıyı, psikologların görüşlerinden yola çıkarak mevcut ya da olabilecek tehditlere karşı geliştirilen, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen, bireyin kendisine saygısını olumsuz yönde etkileyen çaresizlik duygusu olarak tanımlamıştır (Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat, 2018).

Konuşma öncesinde ya da esnasında hissedilen kaygı hissi konuşmayı olumsuz etkilemekte ve verimli iletişimi ve öğrenme durumunu engelleyici bir rol oynamaktadır. Öğrencilere ana dilin öğretiminde rol model olan, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, yaşamı boyunca ihtiyacı olacak bilgilere ulaşmasını sağlayan, bilgiye ulaşmasında yol gösteren ve bunları yaparken de konuşma becerisini etkin bir şekilde kullanabilmesi gereken öğretmenler için konuşma becerisinin önemi büyüktür. Bu nedenle bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini olumsuz yönde etkilediği düşünülen konuşma kaygısına sahip olup olmadıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bununla birlikte bu nedenle yapılan kaynak taramalarında, yabancı dil konuşma kaygısı alanında birçok çalışmayla karşılaşılırken öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin çalışmaların sayısının çok az olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın öğretmen adaylarının konuşma kaygıları alanındaki bu boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada,

- a) Öğretmen adaylarına verilen ölçeklerin benzer koşullarda uygulandığı varsayılmıştır.
- b) Araştırma için seçilen öğretmen adaylarının, belirlenen ve bilinen sınırlar içinde, dahil edildikleri evreni temsil edebilecekleri varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- a) Öğretmen adaylarının kaygı durumlarının belirlenmesinde araştırmacının belirlediği değişkenlerle,
- b) Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından toplanan veriler ile,
- c) 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adayları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Konuşma: Düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel ve Şahinel, 2006).

Kaygı (Anksiyete): Gelecekte olacakmış gibi endişeli, huzursuz ve tedirgin hissetmeye yönelik ruh halidir (Abalı, 2018).

Konuşma Kaygısı: Üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal; kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösteren ve konuşmaya karşı geliştirilen tepkidir (Melanlioğlu ve Demir, 2013).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeve ele alınmıştır.

2.1. Dil

Dil, konuşmacıların iletişim gereksinimlerini karşılamak amacıyla sınırsız sayıda cümle üretmelerini sağlayan ve sınırlı sayıdaki ilke ve öğelerden oluşan bir sistemdir (Finegan ve Besnier, 1989 akt. Özüdoğru ve Dilman, 2014). Düşünme, sorgulama, okuma, yazma, anlama, anlatma gibi beceriler yaşam boyu gelişmenin ve öğrenmenin anahtarı olan dil ile gerçekleşmektedir. Zihinsel ve sosyal gelişmede en temel araç dildir. İnsanın karşısındaki bireye kendisini ifade edebilme, iletişimde bulunabilme, karmaşık problemleri çözebilme, bilimsel çerçevede düşünebilme, kendine ait bir dünya görüşü oluşturabilme gibi becerilerde dilin çok büyük bir rolü mevcuttur (Güneş, 2011). Dil, Türkçe Sözlükte “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018). O halde dilin temel işlevi iletişimi sağlamaktır. Sözlükteki tanımıyla iletişim yönü ön plana çıkarılan dil, toplumsal anlaşmayı ve uzlaşmayı sağlar. Sosyal bir varlık olan insanın doğası gereği çevresiyle iletişim kurmak, duygu ve düşüncelerini aktarmak, dünyayı, çevresini, karşısındakini anlamak ve anlamlandırmak ister ve dil bu yönüyle de bireyin dünyayı algılamasını ve kendisini tanımasını sağlayan bir kimliktir (Köse, 2018).

Toplumsallaşma sürecinde bireylerin kullandığı en etkili araçlardan biri olan dil, bireyler arası iletişim kurmayı sağlamanın yanında bireylerin kendilerini ifade etmesine yardımcı olan bir kaynak görevi görmektedir (Güvey-Aktay, 2015). Köse’ ye (2018)

göre dil bize gerçek dünyanın kapılarını aralayan, zihnimizin bizim için oluşturduğu soyut dünyadır. Kişi bu aralanan kapıdan hayatı görür, anlar ve yeniden yapılandırır. Aynı zamanda sosyal bir varlık olan insan, dil sayesinde diğer insanlarla iletişim kurarak sosyalleşir. İşte bu yönüyle de dil, bireyin yaşamına yön veren bir araç haline gelmiştir.

İnsanoğlunun diğer canlılardan ayrıldığı en temel özelliği dil becerisidir. Birey dil becerisi sayesinde konuşur, düşüncelerini ve hislerini ifade eder ve bu sayede de diğer bireyleri anlamaya çalışmaktadır (Temizyürek, 2007). Aksan (2015), dili belli sembollerin kullanıldığı, bilgi aktarım amaçlı kullanılan bir iletişim sistemi olarak tanımlamakta ve daha çok dilin sosyal ve etkileşim boyutu üzerinde durmaktadır. Dil, henüz bile tam anlamıyla çözülememiş, farklı ve çok yönlü niteliklere sahip olan bir varlıktır.

Düşünmenin, anlatmanın, ifade etmenin ve anlamamanın aracı, millet olmanın gerekliliği, kültür mirasının nesilden nesile taşıyıcısı, canlı, değişken ve sistematik bir yapı olan dil, insanoğlu için geçmiş zamanın hafızası, geleceğe atılan adımdır (Bıyık, 2016). Dil ile ilgili Türkçe Dersi Öğretim Programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) hazırlanmış ve sekiz anahtar yetkinlik belirlemiştir. Birinci anahtar yetkinlik olan anadilde iletişim, kavram, düşünce, duygu, görüş ve olguları sözlü ve yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır (MEB, 2018).

2.1.1. Dil Öğrenme Alanları

Ana dili öğretiminde, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda oluşturulmuş öğrenme öğretme stratejileriyle dil öğretimi yapılmakta ve dili doğru ve etkili kullanan bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Çünkü bu amaç doğrultusunda verilmiş dil öğretimi bireyin tüm yaşamı boyunca gerçekleşen öğrenmelerinde etkili bir rol oynamaktadır (Demirel, 1999).

Birey kendini tanımak, ifade etmek, çevresiyle iletişim kurmak, sosyalleşmek, öğrenmek, öğretmek, zihninde yeni ufuklar açabilmek ve bir dünya görüşüne sahip olabilmek için dilin farklı dil alanlarından yararlanmaktadır. MEB (2018) Türkçe Dersi Öğretim Programında dil öğrenme alanları Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma ve

Yazma olmak üzere dört grup belirlenmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, bireylerin yaşamı boyunca kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarını; bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmelerini; etkili iletişim kurmalarını ve Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) ile öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal

değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Dil, anlama ve anlatma becerilerinden oluşmaktadır. Dinleme ve okuma anlamaya, yazma ve konuşma anlatmaya yönelik beceriler arasında yer almaktadır (Doğan, 2008). Öğretim Programındaki gelişmeler doğrultusunda dil öğretiminin temel amacının, bu dil becerilerinin bireyler tarafından etkili bir şekilde kullanılarak sosyal ve akademik anlamda başarılı bireyler haline gelmelerini sağlamak olduğu söylenebilir.

2.1.1.1. Dinleme/İzleme

Dil becerileri arasında en geri planda kalmış ve bu nedenle de “ihmal edilmiş, yetim kalmış, unutulmuş” dil becerisi olarak nitelendirilen dinleme becerisi (Doğan, 2010), insanoğlunun henüz anne karnındayken kazanmış olduğu bir beceridir. Bu yönüyle diğer dil becerilerine göre ayrı bir önemi bulunmaktadır. Yeni doğmuş bir bebek ana dilini ve ana dilinin özelliklerini dinleme becerisi sayesinde öğrenir. Konuşmayı, yazmayı, okumayı dinleme sayesinde öğrenen birey, yaşamı boyunca da gerekli birçok bilgiye dinleyerek ulaşmaktadır (Yıldırım, 2007).

Dinlemeyi Özbay ve Melanlıoğlu (2012), “konuşan veya sesli okuyan bir bireyin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi” olarak; Umagan (2007) “karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi alma ve yorumlama çabası” olarak; Sever (2004) “duyduğumuzu anlamak ve hafızaya kaydetmek ya da duyduğumuzu anlamak amacıyla dikkat kesilmek” olarak tanımlamaktadırlar.

Doğan’a (2008) göre dinleme, birden fazla ses içerisinden istenilenin seçilmesinin yanı sıra gelen ses dalgalarını duymaktan öte dalgaların bir araya getirdiği anlamları algılamayı ve düşünmeyi gerektiren bir beceridir. Bu tanım, dinleme ile işitme arasındaki farklılığı ortaya koymaktadır. İşitme fiziksel bir süreçken, dinleme işitmeyi de içine alan zihinsel ve bilinçli gerçekleştirilen bir süreç olarak nitelendirilebilir.

Dinleme; öğrenme, anlama, sosyal ve zihinsel bağımsızlık vb. becerileri geliştirmede yararlanan bir beceridir (Güneş, 2007). Dinleme, zihinsel bir süreç olarak ifade edilmekte, konuşulanların zihinde anlamlandırıldığı aşamalı ve karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Lunsteen, 1979 akt. Akyol, 2010).

Arı (2016) belirli bir dersin öğretim programı teknolojik ilerlemeler sonucunda toplumu

oluşturan bireyin ihtiyaçları dikkate alınarak varolan programdaki sorunlar gözden geçirilerek, kuramlara, ilgili araştırmalara, modellere uygun bir çerçevede yenilenebildiğini belirtmektedir. Bu gelişmelerle birlikte dinleme becerisine ek olarak yeni bir öğrenme alanı olan izleme 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına dâhil edilmiştir. Bireylerin iyi birer dinleyici olmalarının yanında aynı zamanda iyi birer gözlemci ve izleyici olarak yetişmeleri dinleme/izleme öğrenme alanının temel amaçları arfasında yer almaktadır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme/izleme becerisi için birçok kazanıma yer verilmiş ve bireyin dinlediği/izlediğinden hareketle, kelime dağarcığını zenginleştirerek dilin zevkine ve bilincine ulaşmaları, hayal dünyalarını, duygu ve düşüncelerini geliştirmelerinin sağlanması programın amaçları arasında yer almaktadır. Ayrıca Türkçe derslerinde dinleme/izleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla dinleme/izleme metinlerine yer verilmesinin, ihmal edilen beceri olarak bilinen bu öğrenme alanı açısından olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir.

2.1.1.2. Yazma

Yazma, bireylerin düşüncelerini ifade edebilmek amacıyla o dile ait işaret ve sembolleri kuralına uygun bir şekilde okunaklı olarak üretebilmesidir (Akyol, 2000). Kalıcılığın ve gelişmişliğin en önemli ölçütlerinden biri olan yazma, bireyin kendisini ifade etmesinin en etkili yolu olmakla birlikte bir o kadar da üst düzey becerileri kullandığı için zor bir beceri olarak nitelendirilmektedir (Özdemir, 2014).

Carter ve arkadaşlarına (2002) göre yazma; bilgi edinme, bilgiyi toplama ve ifade etme süreçlerinin eşgüdümüyle oluşmaktadır ve Graham ve Haris'a (2002) göre ise en güçlü iletişim araçlarından olan yazma becerisi bireyin okul içi ve dışındaki başarı anahtarıdır (Sidekli, 2013). Bilgi, duygu ve düşüncelerden beslenen çok yönlü zihinsel bir ifade şekli olan yazma, bireysel gelişim ve toplumsal gelişimin ilerlemesinde önemli bir rol oynamaktadır (Özdemir, 2014).

Yazma eylemi toplumun sahip olduğu değerleri, kültürel özellikleri gelecek nesillere aktarabilmek için bu sürecin en işlevsel parçasıdır. Bireyler milli kültürlerine geçmiş zamanlardan kalma yazılı eserler sayesinde erişmektedirler. Örneğin milli kültürümüz açısından büyük öneme sahip olan Divan-ı Lügat-it Türk adlı eser Kaşgarlı Mahmut tarafından geçmiş kültürümüze ait binlerce atasözü ve deyim yazıya geçirilmesiyle günümüze kadar ulaşmıştır. Bu durum "Söz uçar, yazı kalır." sözüne çok güzel bir

örnek teşkil etmektedir (Korkmaz, 2015).

Köksal'a (2001) göre yazma becerisi diğer dil becerilerine oranla bilişsel, duygusal ve fiziksel beceri gibi çok yönlü beceri gerektiren daha karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle bazı araştırmacılar yazma becerisini diğer öğrenme alanlarından üstün tutarlar. Köksal (2001) yazma becerisinin çok yönlü boyutlarını aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

- Bilişsel boyut: Edinilen bilgilerin, görülenlerin, duyumların ve okunanların zihinde sıraya konarak işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması durumudur.
- Duyuşsal boyut: Anlatımın akıcılığı, sadeliği, çekiciliği ve yazının okunaklılığı durumudur.
- Devinişsel boyut: Yazma araçlarını kullanabilme ve yazma sırasında kas hareketlerinin koordinasyonlu bir şekilde çalışması durumudur.

Bir başka kapsamlı tanımıyla yazma; bireyin bilişsel olarak ürettiği duygu, düşünce, hayal, izlenim, olay, gözlem, istek, amaç, izlenim ve yaşantı gibi durumların ilgili kişiye aktarılma amacıyla yine birey tarafından geliştirilmiş olan dil, alfabe, yazı ve noktalama işaretleri aracılığıyla, iptidai veya gelişmiş imkânlarla ağaca, kuma, taşa, metale, kâğıda veya sanal ortama iz bırakma faaliyetidir (Topuzkanamış, 2014).

Yazma becerisi eğitimle kazandırılan bir beceridir ve ilk olarak ilkokulda ilk okuma yazma eğitimi ile başlamaktadır. Öğrencilerin Türkçeyi, yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması Türkçe Dersi Öğretim Programının özel amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2018).

2.1.1.3. Okuma

Akyol (2005) okumayı, okuyucu ile yazar arasındaki etkili iletişime dayalı olarak bireyin ön bilgilerini kullandığı, belli bir amaca yönelik ve uygun bir yöntem doğrultusunda anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır. Okuma esnasında zihinde kavramlara çevrilen yazılar beyin tarafından anlamlandırılmakta ve yapılandırılmaktadır (Güneş, 2007). Okumayı bilişsel kuramlarla tanımlayan okuma modelleri, okuma becerisinin gözün şekilleri takip etmesi, beyinde farklı aşamalardan geçip anlamlandırılması ve seslendirilmesi olarak tanımlamaktadır (Tracey ve Morrow, 2006 akt. Akyol ve Yıldız, 2010). Okuma, "kelimelerin, duyu organlarıyla algılanıp

anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasıyla oluşan zihinsel bir beceridir. Okumayı uzmanlar, yazılı bir metni gözle izleyip anlamlandırmak ve gerekirse seslendirmek şeklinde tanımlamaktadır (Şenol, 1999). Tanımlardan incelendiğinde okumada duyuşsal, zihinsel ve fiziksel süreçler dâhil olduğu görülmektedir.

Birey okumak için duyuşsal yönden hazır olmalı, metni okumaya anlamaya istekli olmalı, dikkatini vermeli, harf ve sembollerini görüp algılamalı ve anlamlandırabilmelidir (Tuna, 2016). Okuma, bireyin ilkokulda kazandığı ve ömür boyu kullandığı bir beceridir. Gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmek, bilgi edinebilmek için birey akıcı ve hızlı bir okuma becerisine sahip olmalıdır. Bu nedenle ilkokulda okuma becerisinin kazandırılması, okuma becerisine yönelik çalışmalar yapılması büyük önem taşımaktadır (Ünüver ve Çelik, 1999 akt. Sidekli ve Yangın, 2005).

Bu bağlamda MEB (2018), Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilere okuma sevgisinin ve alışkanlığının kazandırılmasını, öğrencilerin okuduklarından hareketle söz dağarcığını zenginleştirerek dilin zevkine ve bilincine ulaşmalarının ve okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanmasını özel amaçlar olarak belirlemiştir.

Dilin öğrenilmesi ve uygulanmasının temelinde okuma vardır. Okuma bir öğrenme sürecidir. Okullardaki öğretme-öğrenme sürecinde yazılı kaynaklardan yararlanma oldukça önemlidir (Sidekli, 2010). Birey ilkokulda edinmiş olduğu okuma becerisini ömür boyu değişen ve gelişen bilgileri edinmek ve öğrenmek için kullanmaktadır. Eğer birey okuma becerisine ve zevkine sahip ise yaşamı boyunca başarılarla imza atabilecektir (Sidekli ve Yangın, 2005).

2.1.1.4. Konuşma

İnsan doğası gereği sosyal bir varlık olduğu için çevresiyle iletişim kurmaktadır. Bireyler arasında duygu, düşünce, bilgi, istek ve hayallerin paylaşımı anlamındaki iletişim, bireyin kendini doğru anlatabilmesi için gerekli olan bir süreçtir (Kuru, 2013). Sosyalleşmek, iletişim kurmak ve çevresini anlamak isteyen birey, karşısındakiyle konuşma gereksinimi duymaktadır. Diğer bir deyişle bireyler arasında duygu ve düşünce paylaşımını anlatma eylemi sağlamaktadır. İletişimi başlatan birey duygularını, fikirlerini, yaşantılarını karşısındaki dinleyiciye anlatmak ve aktarmak istemektedir. Bu sürecin en temel aracı ise konuşmadır (Baltaş ve Baltaş, 2002). Konuşma yeteneği

insanları diğer varlıklardan ayıran çok önemli bir özelliktir ve birey için dünyaya açılan bir kapı gibidir. Bireyler konuşarak dünyayı tanımakta, anlamakta ve anlamlandırmaktadır. Birey konuşma sayesinde duygu ve düşüncelerini, istek ve dileklerini kolay bir biçimde aktarabilir (Karaarslan, 2010). İnsanoğlu dünyada var olduğu zamanlardan itibaren devamlı çevresini anlamak ve anlamlandırmak istemiş ve bu çabalar sonucu iletişim ve etkileşim kavramları oluşmuştur. Bu nedenle iletişimin en önemli araçlarından biri konuşma becerisidir (Dumanlı-Kadıızade ve Önder, 2016).

İletişimin temel aracı olan konuşmanın birçok tanımı yapılmıştır. Güneş (2014) konuşmayı; duygu ve düşüncenin söze aktarımı, süreç ve işlemlerin zihinsel yapı dâhilinde açığa kavuşturulması olarak tanımlamaktadır. Akkaya (2012) bireyi diğer varlıklardan ayıran konuşmayı; bireyin zihninde beliren duygu, düşünce ve isteklerin söylenmesi ile tamamlanan süreç olarak tanımlamaktadır. Bir diğer tanımda ise konuşma; duygu, düşüncelerin zihinde tasarlandıktan sonra sözel yolla bildirilmesidir (Temizkan ve Atasoy, 2016). Ancak Güneş'e (2014) göre konuşma, yalnızca basit bir seslendirme değil aksine içerisinde duygunun, düşüncenin, beynin, ses organlarının olduğu karmaşık bir zihinsel süreçtir. Türkçe Sözlük (TDK, 2018) ise konuşmanın yedi ayrı tanımını vermektedir: "Konuşma, bir dilin sözcükleriyle düşüncesini anlatmak; belli bir mevzudan söz etmek; bir konuda karşılıklı sohbet etmek; söylev vermek; konuşma dili olarak kullanmak; düşüncelerini herhangi bir araç kullanarak anlatmak ve belli bir biçimde söylemek"tir. Başka bir tanım göre ise konuşma, insanların karşılıklı iletişim kurmaları, duygu ve düşüncelerini paylaşmaları eylemidir (Marangoz, 2014).

Bazı yaklaşımlara göre konuşma üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama, sözlü mesajın hazırlanması basamağıdır. Bu aşamada zihinsel sözlükte bulunan bilgiler kullanılarak verilmek istenen mesajın amacı, fikirler ve ifade edilmesi istenen bilgiler hazırlanmaktadır. İkinci aşama, sözlü mesajın biçimlendirilmesi aşamasıdır ve bu basamakta anlamlı bilgiler sıralanarak söz dizimi oluşturulmaktadır. Sonrasında da dil bilgisi dâhilinde bilgiler seçilir. Son aşama olan üçüncü aşamada ise bütün işlemlerin bütünleştirilmesi ve sırayla sunulması gerçekleştirilmektedir (Dell, 1986; Levelt, 1989 akt. Güneş, 2014). Yani konuşma, verilmek istenen sözlü mesajın zihinde anlamlandırılması ve biçimlendirildikten sonra ses organları aracılığıyla sunulmasını kapsayan zihinsel ve fiziksel bir süreçtir. Dil, damak, diş, ses teli, gırtlak, dudak, ağız gibi organlar aracılığıyla bireyin çevresiyle anlaşp, haberleşmesini, iletişim kurmasını sağlayan bir davranış şekli olan konuşma, bireyin zihnindeki düşüncelerinin,

duygularının söz kalıplarına dökülüp seslendirilmesidir (Temizyürek, 2007). Genel olarak tüm tanımlar incelendiğinde sosyal bir varlık olan insanın iletişim kurmasında, sosyalleşmesinde çok büyük öneme sahip olan konuşma, insanı insan yapan en önemli unsurlardan biri olarak nitelendirilmektedir (Doğan, 2009).

2.2. Konuşmanın Önemi

Dil becerileri arasında konuşma, insanoğlunun günlük yaşamda en çok tercih ettiği ve sevdiği etkinliklerin başında gelmektedir. Bireyin zamanının büyük bir kısmı bir olayı anlatma, tecrübelerini aktarma, kendinden bahsetme, soru sorma, sohbet etme gibi iletişim ve etkileşimi sağlayan etkinliklerle geçmektedir. Çünkü öğrenme, anlama ve bireysel gelişim, konuşma yoluyla daha kolay gerçekleşmektedir (Güneş, 2014).

İletişim sayesinde bir toplumda sağlanan toplumsal bütünlük ve huzur açısından ve yine bu huzurun devamının sağlanmasında konuşma becerisi büyük önem taşımaktadır (Yüceer, 2014). Konuşma yalnızca insana ait bir yetenektir ve insan için önemli bir kendini ifade etme aracıdır. Günlük gereksinimlerimizi düşündüğümüzde konuşma da tıpkı nefes almak, yemek yemek, su içmek gibi, kendimizi ifade etmek, arkadaşlarımızla, yakınlarımızla, çevremizle iletişime geçmek, sohbet etmek, okuduklarımızı, duyduklarımızı, gördüklerimizi aktarmak gibi toplumsal yaşayışımızdan doğan temel bir ihtiyaçtır (Dülger, 2011). Yaşamının eğitim döneminde konuşma becerisiyle öğrenen, bilgiler edinen ve sosyalleşen birey, daha sonra meslek yaşamında da iletişimini konuşma yoluyla sağlayacaktır. Girdiği bu iletişimin niteliği oranında da çevresinde bir yer edinecektir (Yüceer, 2014).

2.3. Konuşmanın Unsurları

Konuşma becerisi birçok organın işbirliği içerisinde çalışarak meydana getirdiği karmaşık bir beceridir ve bu konuşma esnasında çalışan organların birinin eksik ya da yanlış kullanılması sonucunda konuşma olumsuz etkilenmektedir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011). Altunkaya (2017: 27) konuşmayı; “Akciğer, diyafram, soluk borusu, dil, ağız ve burun boşlukları, dişler gibi fiziksel organlarımız ile zihnimizin

birlikte gerçekleştirdikleri insana özgü bir faaliyettir.” şeklinde tanımlayarak seslerden oluşan konuşma becerisinin hem fiziksel hem de zihinsel bir süreç olduğuna dikkat çekmektedir. Akciğerlerden nefes verirken çıkan hava, gırtlaktaki ses tellerini titreştirerek sesi oluşturmakta ve bu çıkan ses, ağız içerisinde dil, diş, damak ve dudaklar aracılığıyla konuşmaya dönüşmektedir. Hangi seslerin birleşerek sözcük ve cümleleri oluşturacağı ise seslerin, zihinde anlamlandırılmasıyla gerçekleşmektedir. Fiziksel olarak duyma yetisi olmayan bir insan, sesleri algılayamadığı için konuşma yetisinden de yoksun olduğu gibi hafızasında kavramlar oluşmamakta ve birey, konuşma becerisine sahip olamamaktadır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011). Yani konuşma becerisi hem zihinsel hem de fiziksel süreçleri gerektirmektedir.

Konuşma gibi karmaşık bir süreçte, öncelikle zihinde karşıya aktarılacak fikirler düzenlenmekte ve sıralanmaktadır. Sonrasında aktarılacak kelimeler belirlenerek sözdizimi oluşturulur. Son aşamada ise karar verilen sözcükler, çeşitli organların birlikte çalışmasıyla seslendirilmekte ve konuşma oluşmaktadır (Güneş, 2016). Kısacası kolay ve basit gibi görünen ve okul çağına gelmiş bir çocuğun kazanmış olarak geldiği bu beceri zihinsel ve fiziksel unsurların bir arada çalışmasını gerektiren bir süreç olduğu ifade edilebilir.

2.3.1. Konuşmanın Fiziksel Unsurları

2.3.1.1. Ses

Ses dilin en küçük ve en temel işlevi olan birimidir ve birleşerek heceleri ve kelimeleri oluşturmaktadır (Güneşli, 2018). Sesin birçok tanımı yapılmıştır. Akciğerlerdeki havanın ses yolunu takip ederek boğazda oluşturduğu titreşimlere ses adı verilmektedir (Yaman, 2007). En bilinen tanımı “Kulağın duyabildiği titreşim, seda, ün.” şeklindedir (TDK, 2005: 1739). Ses oluşumunda birden fazla organ işbirliği içerisinde. Yalçın (2002), sesin oluşumunun ilk basamağını ciğerlerdeki havanın, diyaframın, göğüs kafesinin ve göğüs kaslarının birbiriyle uyumlu çalışması şeklinde açıklamaktadır. Bu uyumlu çalışmayı beyin yönlendirmektedir (Yüceer, 2014). Sesler akciğerlerden başlayıp ses yolu da denilen boğaz, gırtlak, damak, dil, diş ve dudakların değişik hareketleri sonrasında oluşan fiziksel bir olaydır (Yalçın, 2002).

2.3.1.1.1. *Vurgulama*

Konuşma esnasında heceler arasında, kelimeler arasında ya da cümleler arasında bazılarının diğerlerine göre daha yüksek yani daha baskın söylenmesidir (Yaman, 2007). Vurgu, söylenen söze duygu katmakla birlikte dinleyicinin dikkatini çekerek verilmek istenenin daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır (Vural, 2003 akt. Gün, 2018).

2.3.1.1.2. *Tonlama*

Konuşma esnasında sözcüklerin, anlatıcının önem verdiği kısımlarda ya da ayırıcı anlam yüklemek istediği durumlarda alçak ve yüksek tonla söylenmesidir. Konuşmacı konuşmanın akışına göre tonlama yaparak cümlenin anlamını etkilemektedir (Yaman, 2007).

2.3.1.1.3. *Boğumlama*

Okur (2013) boğumlamayı, sözcükleri oluşturan hecelerin ve heceleri oluşturan seslerin tam olarak oluşması gerektiği yerden çıkması ve süresine uygun bir şekilde seslendirilmiş olması şeklinde açıklamaktadır (Gün, 2018). Her bir ses, kendi özelliğine göre gırtlak, damak, dil, diş ve dudak gibi ses organlarını devreye sokarak oluşmaktadır (Yaman, 2007). Her harfin doğru bir şekilde net olarak seslendirilmesi, boğumlamanın ve bunun sonucunda da diksiyon sanatının en önemli özelliğidir (Akbulut, 2015 akt. Gün, 2018).

2.3.1.1.4. *Duraklama*

Bir konuyu anlatırken konuşmanın bazı kısımlarında konuşmanın daha etkili olması amacıyla bilinçli bir şekilde verilen aralıklar, anlamın gerekli kıldığı ses kesintileridir (Yaman, 2007: 38). Konuşma esnasındaki duraklamalar noktalama işaretlerinin sözlü bir şekilde ifade edilebilmesini sağlamaktadır. Konuşma sırasında kelimeler, söz öbekleri ve cümleler arasındaki duraklamalar, metnin akışına ve türüne göre anlamın daha açık, net ve etkili aktarılabilmesine olanak sağlamaktadır (Altunkaya, 2017).

2.3.1.1.5. Ezgi

Altunkaya (2017) ezgiyi; “Cümle içerisinde sözcüklerin kimi yerlerinde duygu durumuna göre tonun yükseltilmesi veya alçaltılması ile anlam ayrımı sağlanması” şeklinde tanımlamaktadır. Yani bir konuşma sırasında ton değişimlerinin tümüne ezgi denir. Ezgi, konuşma sırasında ton, vurgu, ritm gibi unsurlarla söylenenlere ahenk katmaktır. Ezgi, cümlelerin tamamına etki ederek konuşmada monotonluğu gidermekte ve konuşmacının duygusunu karşısındakine yansıtmasını sağlamaktadır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011).

2.3.1.1.6. İşitilebilirlik

Eğer bir konuşma esnasında konuşmacının sesi, dinleyenlere ulaşmıyorsa bu konuşma amacına ulaşmamıştır denilebilir. Çünkü konuşmadaki asıl amaç duygu, düşünce ve fikirleri dinleyiciye aktarabilmektir. Konuşma esnasında ses tüm dinleyicilere ulaşabilecek şekilde olmalıdır (Vural, 2003 akt. Gün, 2018). Konuşmacı ne çok düşük ne de çok yüksek tonlarda konuşmamalı, sesini dinleyicinin rahatça duyabileceği şekilde ayarlamalıdır (Taşer, 2012).

2.3.1.1.7. Akıcılık

Bir konuşmacının dinleyiciler tarafından kolay ve rahat anlaşılması, kelimelerin dile dolanmadan seslendirilmesi durumuna akıcılık denir (Yaman, 2007). Akıcılık dinleyicilerin anlamada zorlanmayacakları bir hızda, doğru ton ve vurguyla kelimeleri birbirine dolandırmadan konuşmaktır ve akıcılığın hızla ilgisi önem taşımaktadır (Çevik, 2002 akt. Gün, 2018).

2.3.1.1.8. Açıklık

Konuşma esnasında kelimelerin doğru bir şekilde söylenmesi, anlatılmak istenenin net bir şekilde seslendirilmesidir (Çevik, 2002 akt. Gün, 2018).

2.3.1.1.9. Bükümlülük

Konuşma esnasında sesin; ton, hız, yükseklik ve vurgu bakımından değişiklik göstermesidir. Sesin bu değişkenliği yani bükümlülüğü, sesin müzikselliği şeklinde ifade edilebilmektedir (Vural, 2003). Bu sayede konuşma monotonluktan uzaklaşmakta ve dinleyicinin anlamasını kolaylaştırmaktadır.

2.3.1.2. Konuşma organları

2.3.1.2.1. Diyafram

Görevi solunumu sağlamak olan diyafram, karın boşluğu ile göğüs boşluğunu birbirinden ayıran yassı kaslardan ve liflerden oluşan kubbe şeklinde bir yapıdır ve akciğerlerdeki havanın soluk alma ve verme aşamalarında düzenli ve kontrollü bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Altunkaya, 2017). Bu durum, diyaframın esnek ve ince bir yapıda olması sayesinde gerçekleşmektedir. Doğru bir nefes alımı, içine çekilen nefesin diyaframa kadar indirilmesi halinde gerçekleşir ve alınan nefesin mümkün olduğunca tasarruflu bir şekilde kullanılıp uzun sürede verilmesi gerekmektedir. Diyafram nefesi kullanabilme düzgün konuşabilme açısından oldukça önemlidir (Güzel ve Karatay, 2014). Bir kişi nefesini ne kadar uzun ve düzenli verebilirse bir o kadar konuşması kesintisiz ve akıcı olmaktadır (Tüzemen, 2016).

2.3.1.2.2. Akciğerler

İnsan vücudunun göğüs boşluğunun sağında ve solunda olmak üzere iki tane bulunan akciğerler, solunum yapmayı sağlayan temel organdır. Soluk alıp verme, aynı zamanda da sesin oluşumu için gerekli havanın alınması adeta körük görevi gören akciğerler sayesinde gerçekleşir. Dolayısıyla akciğerlerle sesin oluşumu arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilmektedir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011).

İyi bir konuşma yapabilmek için akciğerlerin iyi kullanılması gerekmektedir. Çünkü rahat nefes alıp vermek nasıl yaşamayı sürdürebilmenin ilk şartıysa sesleri de bir dizi halinde çıkarabilmenin de şartı, akciğerlerin doğru kullanılmasıdır (Yaman, 2007).

2.3.1.2.3. Gırtlak ve ses telleri

Gırtlak, ses üretilirken ses tellerinin kontrolünü ve soluk borusunun korunmasını sağlayan kaslardan, kıkırdaktan ve bağ yapılardan oluşan bir organdır. Helvacı (1994) ses tellerini “yüzeyi titreşimli tüylü epitel ile kaplı, sümüksü bir zarla gırtlak boşluğunun içinde her iki yana doğru karşılıklı altlı ve üstlü birer çift kıvrımdan meydana gelen yapı” olarak tanımlamaktadır (Altunkaya, 2017: 36).

Gırtlaktan solunum sırasında soluk geçerken ses tellerinin titreşmesiyle ses oluşmaktadır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011). Aksan’a (2015) göre ses telleri sesin oluşmasında birinci derecede rol oynamaktadır.

2.3.1.2.4. Ağız bölgesi organları

Gırtlaktan sonra ağız boşluğunda solunum devam etmekte ve nefes verme esnasında konuşmayı oluşturan ünlü ve ünsüz harfler oluşmaktadır. Ağız boşluğunda bulunan küçük dil, damak, çene, dil, diş ve dudak sesleri oluşturan ve konuşmayı sağlayan diğer organlardır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011). Ses yolundan çıkarken ağız boşluğunda herhangi bir engelle karşılaşmadan çıkan sesler ünlü, bazı engellere çarparak çıkan sesler de ünsüz sesler olarak adlandırılmaktadır (Yaman, 2007). Özellikle ünsüz harflerin seslendirilmesinde ağız içi organlarının işbirliği hakimdir. Konuşma esnasında en büyük rolü olan organ ise dildir ve dil konuşma sırasındaki boğumlamayı sağlamaktadır. Çene ise açılıp kapanma hareketi ile dar ve geniş ünlüleri oluşturmaktadır. Dişler ise bazı seslerin telaffuzunda seslere renk katarak konuşmayı olumlu yönde etkilemektedir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011).

2.3.2. Konuşmanın Zihinsel Unsurları

2.3.2.1 Beyin

Konuşmayı sağlayan ve fiziksel unsurlar olarak nitelendiren organların çalışması beyin tarafından gönderilen komutlara bağlıdır (Altunkaya, 2017). Yalnız beynin konuşma açısından asıl görevi, dilin düşünce haline dönüşmesi, motorize haline gelmesi ve planlanmasıdır. Konuşulanların, dinlenenlerin anlamlandırılmasında beyin aktif rol oynamaktadır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011).

19. yüzyılın sonlarında beyinde konuşma, anlama, tekrarlama, okuma ve yazmayla ilgili bölge ve bağlantıların sol yarı içinde olduğu anlaşılmıştır (Tanrıdağ, 2018). Dilin konuşma ile ilgili işlevleri ağırlıklı olarak beynin sol yarısında oluşmaktadır (Altunkaya, 2017).

Beynin sol yarım küresinde dilsel işlevlerle ilgili “ Broca” ve “Wernicke” adı verilen önemli iki bölge vardır. Broca alanında planlama, mantık, sıralama ve kurallarla öğrenme yer almaktadır (Kocaman, 2006 akt. Gün, 2018). Wernicke alanı ise kelimelerin tanınması ve algılanması işlemlerinin ve beynin sol yarım küresinde, sol temporalin orta ve arka kısımlarındaki bölgede yer alan beyin kıvrımlarında oluşan sinirsel dolaşımın gerçekleştiği yerdir (Carlson, 2018). Bu alanda kelimeleri anlama, kelimelerden anlamlı bütünler oluşturma sağlanmaktadır. Ancak bu durum karşısında dilsel işlevlerin yalnızca beynin sol alanları tarafından idare edildiği söylenememektedir. Çünkü konuşma esnasındaki vurgulama, ezgi, tonlama gibi ögeler, beynin sağ yarım küresinde oluşmaktadır. Dolayısıyla beyin bir bütün olarak düşünülmelidir ve beynin sol ve sağ alanları birlikte hareket etmelidir (Akgül, 2010).

Konuşmayla ilgili bozuklukların en önemlisi beyin hasarından kaynaklanan sözcük üretimi ve kavrama bozukluğu olarak adlandırılan afazidir. Broca alanı hasar gören bir bireylerin konuşması, yorucu ve akıcı olmayan bir konuşmaya dönüşmektedir. Wernicke alanında oluşan bir hasar ise bireylerin konuşmasının akıcı ancak anlamsız bir konuşma halini almasıyla görülmektedir. Wernicke alanındaki hasar kelimenin anlamını kavramadan konuşma, duyma ve okuma-yazma becerisi göstermeye neden olan salt kelime sağırlığı ile ortaya çıkabilmektedir. Bunun yanı sıra bir diğer belirtileri arasında kelimelerin anlamlarını kavrayamama ve düşünceleri kelimelerle anlamlı bir biçimde ifade edememe yer almaktadır. Bu durum da Wernicke alanının üst bölgesindeki hasar sonucu ortaya çıkan ve transkortikal duyu afazi olarak adlandırılan afazi türüdür (Carlson, 2018).

2.3.2.2. Bellek

Öğrenilen bilgileri ve yaşanan olayları geri getirebilme yetisi, hafızanın gücüyle ilgilidir. Konuşma esnasında kullanılacak bilginin depodan geri getirilip düzene sokularak aktarılması, iyi bir konuşmacının sahip olması gereken özellikler arasında yer

almaktadır (Yalçın, 2006). Konuşma ile bellek arasında sağlıklı bir ilişki kurulabilmesi için şu üç aşama gerçekleşmektedir (Altunkaya, 2017: 41):

- Uyarılar yoluyla alınan bilgilerin işlenerek kodlanıp kaydedilmesi,
- Kodlanıp kaydedilen bilgilerin depolanması,
- Gerekli zaman, kaydedilip depolanan bilginin uygun ipuçlarından yararlanarak geri çağırılması, hatırlanmasıdır.

Carnegie (1998: 69-86) ise bilgiyi hatırlamanın üç doğal kanunu olarak, gözlem, tekrarlama ve ilişki kurma kavramlarına dikkat çekmektedir. Hafızada kalması istenen şey öncelikle derinlemesine bir şekilde ve tam yoğunlaşma sağlanarak gözlemlenmeli, ardından mutlaka tekrar edilmeli ve bilgi kullanılmalıdır. Tekrar etme, güçlü bir hafıza için oldukça yarar sağlamaktadır. Son kural ise ilişki kurmadır. Bir şeyi hatırlamak için diğer bilgi ve gerçeklerle bir bağlantı kurmak oldukça önem taşımaktadır (Yüceer, 2014).

2.4. Konuşma Türleri

2.4.1. Hazırlıksız (Günlük) Konuşmalar

Sosyal bir varlık olan insanoğlunun yakın ya da uzak çevresiyle iletişim kurması için konuşması bir ihtiyaç ve zorunluluk olarak görülebilir. Bireyler günlük yaşamda farklı konularda çevresindekilerle günlük konuşmalar yapmakta, birbirlerine yaşadıkları olayları, tecrübeleri anlatmakta, sevinçlerini, üzüntülerini, duygu ve düşüncelerini paylaşmaktadırlar.

Günlük konuşmalarda birey, hazırlık yapmamaktadır. Çoğu zaman konuşmanın amacı, zamanı ve konusu belli değildir, planlı değildir. İçinde bulunulan olay, konuşulan kişiler, zaman ve amaç gibi değişkenler de konuşma çeşidini belirler. Aynı gün içerisinde birden fazla hazırlıksız konuşma türü kullanılabilir (Akkaya ve Ünal, 2016).

2.4.1.1. Söyleşi / sohbet etme

Bir sonuca, bir karara varma gayesi güdülmeyen iki ya da daha fazla kişinin karşılıklı konuşmasına söyleşi adı verilmektedir. Söyleşi kendi alanında uzmanlaşmış bilim insanlarının, eğitimcilerin, siyasetçilerin ya da sanatçıların samimi bir ortam sağlanarak derinlemesine bilgi vermeden sohbet havasında gerçekleştirilen bu konuşmalardır. Bu tür konuşmalarda akademik dil yerine günlük dil ve samimi bir üslup kullanılmaktadır (Yaman, 2007).

Akkaya ve Ünal (2016) söyleşirken dikkat edilmesi gereken hususları şu şekilde sıralamıştır;

- Söylenilen şeyler doğru olmalıdır.
- Samimi davranılmalıdır.
- Dedikodu içerikli konuşmalar yapılmamalıdır.
- Yalnızca bir kişi konuşmayı üstlenmemeli, karşılıklı sohbet havasında olmalıdır.
- Dinleyicilere herhangi bir fikir benimsetilmeye çalışılmamalıdır.
- Karşılıklı saygı çerçevesinde davranılmalıdır.
- Konuşulan ses tonu işitilebilir olmalıdır.
- Konuşanın sözü kesilmemeli, düşüncelerini söyleme fırsatı tanınmalıdır.
- Uygun jest ve mimikler kullanılmalı, abartılı el kol hareketleri kullanılmamalıdır.

Saygı çerçevesi içerisinde nezaket kurallarına uyarak yapılan sohbetler bireyler arasındaki iletişimin daha sıcak, güvenilir, samimi ve devamlı bir hale gelmesinde oldukça etkili olmaktadır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011).

2.4.1.2. Tanışma, Tanıştırma

İletişim, insanoğlu için çok önemli bir ihtiyaçtır ve bireyler sosyal yaşamda farklı kişilerle bir araya gelmektedirler. Farklı sosyal alanlarda bir araya geldikleri insanlarla iletişim ilk önce tanışma ve tanıştırma faaliyetleriyle başlamaktadır (Kardaş, 2017). Tanışma ve tanıştırma durumlarıyla günlük yaşamda farklı ortam ve alanlarda sık sık

karşılaşırız. Temizyürek, Erdem ve Temizkan (2011) tanışmayı birbirini daha önceden hiç tanımayan iki kişinin karşılıklı olarak birbirlerine kendilerini tanıtmaları olarak; tanıştırmayı ise daha önceden tanışmayan iki kişinin, başka bir kişi tarafından birbirlerine tanıtılması olarak tanımlamaktadır.

Yaman (2007: 238) ise, tanışma veya takdim sırasında önemli bazı noktalara dikkat çekmektedir:

- Tanışmada en önemli kural alçakgönüllülüktür.
- Tanışan ya da tanıştıran kişilerin güler yüzlü ve kibar olması gerekir.
- Tanıştırılan kişinin unvan ve özellikleri söylenmelidir.

2.4.1.3. Teşekkür etme, özür dileme

Teşekkür etmek bir iyilik, bir yardım ve gösterilen ilgi karşısında duyulan minnetin sözel yolla ifade edilmesidir. Bireyin kendisine yapılan bir iyilik ya da temenni karşısında teşekkür etmek insani bir görevdir ve diğer insanlar için gösterilen bir saygınlık ifadesidir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011). Teşekkür etme içten olmalı, abartılmamalı gereksiz kelime tekrarlarıyla uzatılmamalıdır çünkü bu durumda etkisini kaybedebilmekte ve yapmacıklık olarak hissettirebilmektedir. Teşekkür edilen taraf da mutlaka nezaket kuralları içerisinde kibar bir şekilde cevap vermelidir. Bu şekilde sağlıklı bir sözel iletişim gerçekleşmektedir.

İletişim sırasında bireyler birbirlerine karşı hata yaptıkları ya da davranışları karşısındaki birey tarafından yanlış anlaşıldığı zamanlar olabilmektedir. Böyle zamanlarda birey karşısındakinin gönlünü almak için özür dilemelidir (Akkaya ve Ünal, 2016). Hatayı kabul etmek ve özür dilemek olgunluk ve erdemli bir davranış şeklidir. Ancak burada önemli olan yapılan hatanın gerçekten farkında olunup bir daha özür dilenecek bir durum yaratılmamasıdır (Kardaş, 2017).

2.4.1.4. Telefonla Konuşma

Kardaş'a (2017) göre telefon, gelişen teknolojiyle birlikte yaşamımıza giren ve yaşamımızın olmazsa olmazlarından biri olan, mesafeler ne olursa olsun insanlar arası iletişimi sağlayan en önemli araçtır. İnsanlar sohbet etmek, haberleşmek amacıyla

telefon görüşmeleri yapmaktadır. Kurallar çerçevesinde geçen bir telefon konuşması güzel bir sözel iletişim örneği oluşturmaktadır.

2.4.1.5. Soru Sorma ve Soruya Karşılık Verme

Soru sorma ve sorulara cevap verme iletişimde vazgeçilmez bir durumdur. Birey, soru sorarken sorduğu sorunun açık ve net olmasına önem göstermeli, cevap verirken de yine açık ve net bir şekilde cevap vermelidir. Sorulan sorunun cevabı bilinmiyorsa nazikçe özür dlenmeli yalan yanlış cevap verilmemelidir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011). Sorunun cevabı alınabilsin ya da alınmasın soruyu soran kişinin, her zaman sorulan kişiye zaman ayırdığı için teşekkür etmesi gerekmektedir (Kardaş, 2017).

2.4.2. Hazırlıklı Konuşmalar

Konuşma öncesinde zihinsel ve donanımsal olarak hazırlanılan konuşmalardır. Donanımsal hazırlıkta konuşma öncesi konu ile ilgili araştırmalar dahilinde literatür taraması yapılarak konu ile derinlemesine bilgi sahibi olunmakla birlikte konuşmayı destekleyici kanıtlar toplanmaktadır. Zihinsel hazırlıkta ise birey kendini zihinsel olarak konuşmaya hazırlamakta, heyecanını kontrol altına almakta ve anlatacaklarını zihninde bir sıraya sokmaktadır (Akçay, 2017).

2.4.2.1. Açık oturum

Günümüzde çok fazla karşılaşılan bir konuşma türüdür. Alanında uzman kişilerden oluşan bir grup, bir oturum başkanı yönetiminde aynı konuda farklı fikirleri ileri sürmektedir. Amaç, üstün gelmek değil dinleyiciyi konu hakkında bilgi sahibi yapmaktır (Ağca, 1999). Açık oturumda tartışılan konular toplumu ilgilendiren önemli konulardır. Konuşmacılara oturum başkanı tarafından sırayla konuşma hakkı verilir. Burada amaç toplumun kültürel yönden kalkınmasını sağlamak ve toplumsal sorunların çözümüne katkıda bulunabilmektir. Açık oturum karşılıklı nezaket kuralları içerisinde saygın bir şekilde ilerlemelidir (Yaman, 2007).

2.4.2.2. Panel

Panel toplumu ilgilendiren bir konunun, alanında uzman birkaç kişi tarafından bir yönetici eşliğinde kesin bir karara varma gayesi güdülmeden küçük bir dinleyici karşısında yapılan bir tartışma türüdür. Oturum başkanı tartışma esnasında sırayla konuşmacılara söz hakkı verir ve her konuşmacıdan sonra konuşmayı kısaca özetler. Başkan tartışma sonrasında dinleyicilerden soru alındığı takdirde panel, foruma dönüşmüş olur (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011).

2.4.2.3. Forum

Forum, toplumda bilinen bir konu hakkında alanında uzman kişiler tarafından bir izleyici kitlesi karşısında yapılan tartışma türüdür. Açık oturum ve panelle benzerlik göstermektedir. Ancak forumda, tartışma sonrasında dinleyicilere de söz hakkı verilerek onlara da konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirme imkânı sağlanmaktadır. Böylece dinleyiciler de tartışmaya katılmış olurlar. Forumun amacı bu şekilde farklı fikirlerin dile getirilmesini yani çok sesliliğin oluşmasını sağlamaktır (Gündüz, 2009).

2.4.2.4. Konferans

Bilim insanlarının, alanında uzman kişilerin, topluluk karşısında belli bir konu hakkında duygu ve fikirlerini dile getirmek ve dinleyenleri bilgilendirmek amacıyla yaptıkları konuşmalardır. Konferansta asıl amaç, öğretimdir (Yaman, 2007).

Konferans; açıklayıcı ve öğretme amaçlı bilimsel, teknolojik, sanatsal, ekonomik gibi konularda alanında uzman bir kişi tarafından topluluk karşısında yapılan konuşma türüdür. Konferans sonunda konuşmacı tarafından dileyicilerden sorular alınarak yanıtlanmaktadır (Akkaya ve Ünal, 2016).

2.4.2.5. Röportaj

Bir konu hakkında muhabirlerin konu ile ilgili kişilerle yaptığı, belirli sorular sorarak cevaplar aldığı ve aldığı cevaplara kendi yorumlarını da katarak yaptıkları bir yayın türüdür (Ağca, 1999). Yaman (2007) ise röportajı herhangi bir kişinin, ülkenin, yerin farklı yönlerini tanıtmak için yazılan yazılar olarak tanımlamaktadır.

2.4.2.6. Münazara

Önceden belirlenmiş bir konu hakkında zıt görüşlü iki grubun fikirlerini dinleyiciler ve jüri önünde savunmalarına münazara adı verilmektedir. Münazarada tartışan gruplar ve jüri, en az üç kişiden oluşmaktadır ve konunun derinliğine göre gruplardaki kişi sayısı artmaktadır. Gruplar aralarından bir kişiyi başkan seçerler ve başkan gruptaki arkadaşlarını dinleyicilere tanıtır ve konu hakkında dinleyicilere genel bir bilgi verir. Grup konuşmacılarının sırası kura ile belirlenir ve tüm konuşmacılar dönüşümlü olarak konuşurlar. Münazara genellikle ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin savunma yeteneklerinin gelişmesi için öğretmenlerin okullarda kullandığı bir yöntemdir (Gündüz, 2009). Münazarada asıl amaç, öğrencilerin bir konu hakkında bilgi toplamaları için onları araştırmaya yönlendirmektir. Münazara, öğrencilere güzel ve etkili konuşma yeteneği kazandırmakla birlikte onların topluluk önünde konuşma becerilerini de geliştirmektedir (Temizyürek, Erdem, Temizkan, 2011).

Münazaranın sonunda jüri, grupların hazırlıklarına, konuyu anlatış biçimlerine, fikirlerini savunma şekillerine ve karşı grubun iddialarına verdikleri cevaplara göre hangi grubun kazandığına karar vermektedir (Akçay, 2017).

2.4.2.7. Nutuk (Söylev)

Özellikle milli, siyasi, akademik, dini, hukuki ve askeri konularda bir fikri benimsetmek ya da bir duyguyu aşılama amacıyla yapılan konuşmalardır. Konuşmayı yapan kişiye de 'hatip' adı verilmektedir (Akçay, 2017). Nutuk konuşmasında amaç, dinleyicilere heyecan vermek ve belli bir fikri aşılamaaktır. Nutukta güzel ve etkili bir konuşma önem arz etmektedir (Yaman, 2007).

2.4.2.8. Sempozyum

Toplumun ilgisini çekecek bir konu üzerinde farklı kişiler tarafından ifade edilen seri konuşmalardır. Sempozyumlar bir gün ya da birkaç gün sürebilir ve bir konuşmacının konuşma süresi en fazla 20 dakikadır. Sempozyumu bir başkan yönetir, konuşmacılara sırayla söz hakkı verir ve sonunda konuyu genel hatlarıyla özetler. Sempozyumda amaç konuya çözümler getirmektir (Yaman, 2007). Sempozyumun bir diğer adı da Bilgi Şölenidir. Sempozyum, alanında uzman kişiler tarafından bir konunun farklı yönlerinin

aynı oturumda sıralı bir şekilde açıklanan tartışmalı toplantılardır. Bilimsel değeri olan sempozyumlarda bildiri adı verilen araştırma sonuçları açıklanmaktadır. Bu nedenle sunumlarda sık sık bilimsel terimlere ve tanımlara rastlanmakta ve sunulan bildirilerde orijinallik, yenilik ve bilimsellik aranmaktadır (Akçay, 2017).

2.5. Konuşma Eğitimi ve Önemi

İnsanoğlu dünyaya geldiği ilk dönemlerden itibaren etrafıyla iletişim kurmak istemektedir ve bu durumda kendini ifade etmek için kullandığı en temel araç konuşmadır. Okul öncesi dönemde dil edinimi gerçekleşerek iletişimin temelleri atılmaktadır. Bu okul öncesi dönemde bireyin konuşma becerisi, ifade gücü, konuşma kaygı seviyesi ve girişkenliği, aile içinde ve okul öncesinde yapılan etkinliklerle birlikte şekillenmektedir (Topuzkanamış, 2017). Bu nedenle çocuğun süreç içinde aldığı konuşma eğitimi büyük önem taşımaktadır. Çocukların konuşma becerisini kazanmaya yönelik ses çıkartma, tekrar etme, yerinde sözcük kullanma uğraşları, ailede anne baba tarafından, okulda da öğretmen tarafından desteklenmediği ve konuşması için uygun ortamlar yaratılmadığı takdirde çocuk konuşmayı öğrenememektedir (Demirel ve Şahinel, 2006). Ancak çocuk, ailede ve okul öncesi eğitimde desteklenirse ilkokula konuşma becerisini doğru bir şekilde kazanmış halde gelebilmektedir. İlkokula geldiklerinde çocukların konuşma becerileri henüz tam anlamıyla olgunlaşmamış olduğu ve yerel ağızların çok fazla olduğu görülmektedir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011). Buna ek olarak ilkokula konuşmayı bilerek gelen çocukta, çekingenlik, ses tonunu ayarlayamama, dağınık konuşma, kısa ve yetersiz konuşma, sözcük dağarcığının yeteri kadar gelişmemiş olması gibi olumsuzluklar da olabilmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006). Yerel ağızla gelen çocuğun konuşmasının düzeltilmesi belli bir zaman almaktadır. Ancak burada çocuğa çok fazla müdahale edilmemeli, özellikle de alaycı bir tavır sergilenmemelidir. Aksi halde çocukta konuşmaya karşı çekingenlik duygusu oluşabilmekte ve bu tüm yaşamı boyunca konuşma becerisini etkileyebilmektedir (Akyol, 2010). Bu durum çocukta konuşma kaygısına neden olabilmektedir. Göğüş'e (1982) göre ise yerel söyleyiş on dört yaşa kadar düzeltilmelidir çünkü o yaştan sonra yerel ağzın düzeltilmesi oldukça zordur (Akyol, 2010). Bu yüzden ilkokuldaki sınıf öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Konuşma becerisi yönünden öğrenci tarafından rol model ve örnek alınacak nitelikte

düzgün ve güzel bir konuşma becerisine sahip olması gereken öğretmen, her derste konuşmayı geliştirici etkinlikler yaptırmalı, öğrencileri konuşmaya teşvik etmeli, cesaretlendirmeli ve kendisini rahatça ifade edebilen, Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilen öğrenciler yetiştirmelidir. Bu nedenle Türkçe Dersi Öğretim Programında konuşma becerisinin öğretiminden çok öğrencilerin kendilerini doğru ve düzgün bir şekilde ifade edebilmeleri ve iletişim kurabilmeleri kazanımlarına ile dil bilgisi kurallarına ağırlık verilmiştir.

İlkokul birinci sınıfa başlayan bir öğrencinin Türkçe dersinde kazanması hedeflenen kazanımlar şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2018: 21):

- Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
 - Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanması teşvik edilir.
- Hazırlıksız konuşmalar yapar.
- Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.
 - Öğrencilerin kendilerini tanıtmaları sağlanır.
 - Öğrencilerin çevrelerini ve çevrelerindeki kişileri tanıtmaları sağlanır.
- Konuşma stratejilerini uygular.
 - Göz teması kurmanın; işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşmanın önemi vurgulanır.
 - Konuşmalar sırasında nezaket kurallarına (yerinde hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla dinleme) uygun davranılması gerektiği hatırlatılır.

Kazanımlar incelendiğinde öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerinin ön plana çıktığı gözlemlenmektedir. Topuzkanamış'a (2017) göre programlardaki kazanımlar yalnızca konuşma becerisiyle ilgili değil, diğer dil becerileriyle de doğrudan veya dolaylı olarak ilgilidir çünkü tüm dil becerileri birbirleriyle ilişkili ve bütünleşik yapıdadır. Örneğin hazırlıklı bir konuşma yapacak bir öğrenci önce konu ile ilgili bilgileri toplayacak okuyup anlayacak ve yazıya dökülecektir. Yazıya dökerken birçok düzenleme, düzeltme yapacak, dil bilgisi kurallarına uygun hale getirecek ve bunları da yaparken bir seri zihinsel faaliyet gerçekleştirecektir. Akkaya ve Ünal (2016) da konuşmanın diğer dil becerileriyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Konuşma; dinleme, okuma ve yazma becerileriyle bir bütünlük içindedir. Özellikle de dinleme becerisiyle doğrudan ilişkilidir ve konuşma, bu beceriyle birlikte gelişir. İnsanoğlu için

dinleme ile başlayan süreç, dinlediklerini kaydetme, anlamlandırma ve rol model alma sonrasında konuşma becerisi ile devam etmektedir.

Konuşma öğretiminin amaçları benimsenen yaklaşımlara göre farklılık göstermektedir. Davranışçı yaklaşımda daha çok fiziksel süreçlere önem verilmiş ve önemli olanın güzel konuşma olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle ses, vurgu, tonlama gibi konuşma özelliklerine ağırlık verilmiş, öğrenciler bu konuda eğitimler görmüştür. Öğrencilerin konuşmasında zihinsel süreç aranmamış, kendilerini ifade etmeleri beklenmemiş, ezbere dönük fakat güzel taklit eden öğrenciler yetişmiştir. Günümüzde benimsenen yapılandırıcı yaklaşımda ise zihinsel süreçlere ağırlık verilmiş, öğrencinin dil becerisi yanında bir konu hakkında kendini ifade etmesi, düşünme, sorgulama, anlama, analiz-sentez yapma, bilinçli karar verme gibi zihinsel süreçlerin de geliştirilmesi amaçlanmıştır (Güneş, 2016).

Başkalarıyla iletişimi sürdürebilmemiz için konuşma becerisi en çok ihtiyaç duyduğumuz beceri olarak yerini almaktadır. İnsanlarla ilişkilerimizde duygu ve düşüncelerimizi paylaşmak, isteklerimizi dile getirebilmek, birbirimize kırgınlıklarımızı, kızgınlıklarımızı söyleyebilmek, özür dileyebilmek, teşekkür edebilmek, karşımızdakine bir şeyler öğretebilmek hatta öğrenebilmek, bilgiyi paylaşabilmek gibi birçok sözlü anlatım gerektiren davranış biçimlerini gerçekleştirmemizi sağlamaktadır. Konuşma becerisini iyi bir şekilde kazanmış birey toplumsal ilişkilerinde mutlu bir birey olur. Saraç'a (2006) göre iyi konuşan ve "hoşsohbet" olarak tanımladığımız kişiler, insan ilişkilerinde sağlıklı iletişimler kuran ve iş yaşamında da aranan insan olarak nitelendirilmektedir. Yani insanlar iş yaşamlarında bilgili olmalarının dışında güzel konuşmalarıyla da kabul görülmekte ve sosyal ilişkilerde de mutlu olmaktadır (Gündüz, 2009).

Konuşma eğitiminin gerekleri şu şekilde sıralanmaktadır (Gündüz, 2009):

- Konuşma, bireyin toplumsal ilişkilerini sürdürebilmesi için en fazla ihtiyaç duyduğu beceridir.
- Doğru bir konuşma becerisini kazanma iyi bir konuşma eğitimine ve iyi konuşmacıları rol model almayla ilişkilidir.
- Okullarda verilen konuşma eğitiminin amacı, öğrencilere ana dilin kurallarına uyarak etkili ve doğru bir biçimde kendilerini ifade etmelerini sağlamaktır.

- Öğretmenlik mesleğinin iyi bir konuşmacı olma gerekliliğinden daha da önemlisi iyi bir konuşturma ustası olması gerekliliğidir.
- Öğretmenler öğrencileri konuşma konusunda isteklendirmeli, bu konuda sabırlı ve hoşgörülü olmalıdır.
- Öğretmenler iyi konuşmalarıyla rol model olmalıdırlar, öğrencilere bu konuda her zaman söz hakkı vererek konuşma fırsatı sunmalıdır.
- Öğretmenler konuşma becerisinin gelişimi için fırsat yaratmalı, ayrı bir zaman ayırmalı, konuşma becerisi ile ilgili farklı etkinliklere yer vermelidir.

Bireyin toplumsal ve bireysel yaşamında önemli bir yer tutan konuşma, onun iş yaşamında ve eğitim yaşamında başarılı ya da başarısız olmasının etmenler arasında yer almaktadır. Konuşma, bireyin diğer insanlarla arasındaki duygu, düşünce ve fikir alışverişidir, bu anlamda insanların birbirleriyle yaşantılarının paylaşımı olarak nitelendirilebilir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011). Konuşma, bütün insanlar gibi bir öğretmenin de en önemli aktarım aracıdır. Güzel ve etkili konuşmanın gerçekleşmesi ve en önemlisi de bunun bir alışkanlığa dönüşebilmesi, okullarda verilen eğitimin niteliği ve öğretmenlerin konuşma becerisindeki yeterliliği ile yakından ilişkili bir durumdur (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013).

Konuşma, zihinsel becerileri ve öğrenme becerilerini geliştirme açısından çok önemli bir beceridir. Bu becerinin tam anlamıyla kazanıldığı ilkökul çağlarında öğrencilerin konuşmasını örnek aldığı sınıf öğretmenlerinin konuşma yetileri büyük önem taşımaktadır. Hiç kuşkusuz konuşma eğitiminin hedeflenen kazanımlara ulaşabilmesi için öğretmenin diksiyonunun ve telaffuzunun düzgün olması gerekmektedir. Çünkü öğrenciler kendi konuşmalarındaki hataları, öğretmenlerinin konuşmalarını dinleyerek düzeltebilmektedirler. Bu yüzden öğretmenlerin, fakülteedeki eğitim yıllarında doğru, düzgün ve etkili konuşma kuralları konusunda çok iyi bir eğitim almaları gerekmektedir (Uçgun, 2007). Konuşma becerisinin geliştirilmesi için yeterli eğitim alamamış olmasının, öğretmen adayının konuşma konusunda öz yeterlik duygusunun azalmasına ve konuşma kaygısının oluşmasına neden olacağı söylenebilir.

Aile çevresinden başlayarak eğitim ve öğretim kademelerinin tamamında öğretmen, sözel anlatım, etkileşim ve iletişim konularında eğitimsiz bırakılmamalıdır (Aycan, 2012). Bir toplumda güzel, etkili ve doğru bir konuşmaya sahip olması gereken öğretmenlerin konuşma sorunları özeldir öğrenciyi, genele bakıldığında ise toplumu

olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmen adaylarının ses, vurgulama, tonlama, telaffuz hataları, topluluk karşısında ya da yakın ilişkilerde konuşamama, dil bilgisi hataları yapma, konuşmaya dikkatini verememe ve konuya odaklanamama gibi toplumsal engellerin neden olduğu konuşma sorunları vardır (Akkaya, 2012). Konuşma becerisine yönelik problemler, birçok sebepten kaynaklanabilir. Bu sorunları en aza indirmek için hikâye anlatma, pandomim, drama, tiyatro gibi çalışmalar yapılabilir. Bu etkinlikler yoluyla öğretmen adayları; düşüncelerini aktarmada, kendini ifade etmede sözcükleri daha uygun sıralamayı, sözel sunumlarda kendilerine güven duygusunu, yaratıcı düşünmeyi ve kendi seslerine güvenmeyi öğrenebilmektedirler (Akyol, 2008). Akkaya'ya (2012) göre ise konuşmadaki sorunların tekerleme etkinlikleri, sesli okuma, drama, konuşma kaslarının eğitilmesi, nefes egzersizleri ile çözülmesi gerekmektedir.

2.6. Etkileyici ve Güzel Konuşma

İnsan sosyal bir varlıktır ve sosyal varlık olan bu insanın en temel ihtiyaçlarından biri iletişim kurmaktır. Birey çevresindekilerle iletişimde bulunmak, konuşmak, duygu düşüncelerini ifade etmek, fikirlerini öne sürmek, sohbet etmek, bilgiyi paylaşmak yani bir bakıma hayatı paylaşmak istemekte ve iletişim kurarak toplumda kabul görmek, benimsenmek ve topluma ait olmak istemektedir. Toplumda kabul görmesinin önemli bir aracı da etkili ve güzel konuşmaktır. Konuşmak bir bakıma insanın iç dünyasının yansımaları ve dışı vurumudur. Konuşma sayesinde bireyleri kendilerini, hissettiklerini ve isteklerini doğru bir şekilde ifade edebilmektedir. Teknolojinin hızla geliştiği bu çağda bile konuşma hala en etkili iletişim aracı olmayı sürdürmektedir. Bu nedenle etkili, doğru ve güzel konuşma becerisi yaşamımızda büyük önem taşımaktadır. Etkileyici, doğru ve akıcı konuşma becerisi, iyi bir konuşma eğitimi almakla ve iyi konuşmacıları model almakla kazanılmaktadır (Kuru, 2013). Bir öğrencinin okula başladığı ilk yıldan itibaren konuşmasını en çok örnek aldığı kişi ise öğretmenleridir. Bu nedenle konuşma eğitiminde öğretmenin etkileyici ve güzel konuşmasının önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Yaman'a (2007) göre konuşmanın en önemli unsuru sestir. Sesin tonlaması, vurgusu, tınısı, süresi gibi özellikler konuşmada anlatımı ve etkililiği bire bir etkilemektedir. Bir diğer etkili ve güzel konuşmayı etkileyen unsur ise dildir. Hece, kelime, cümle ve metin

sırasıyla konuşma dilini oluşturur. Konuşma dilinin verimli olması için kelime dağarcığının zengin olması gereklidir. Etkili ve güzel konuşmanın bir diğer unsuru ise zihinsel süreçtir. İnsan kalbindekileri, duygularını, düşüncelerini beyinde şekillendirmekte ve konuşma yoluyla dışarı aktarmaktadır. Yani konuşma sürecinin biçimlenme kısmı beyinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle zihinsel etkinlikler konuşmada büyük önem taşımaktadır. İnsanın duygu ve düşüncelerini düzgün bir şekilde aktarabilmesi, doğru nefes alabilmesi, anlatmak istediklerini düzenli bir sıraya koyarak seslendirebilmesi, uygun jest ve mimiklerde bulunabilmesi, cümleler arasındaki anlam bütünlüğü ve konuşurken kendine güvenme etkileyici ve düzgün konuşmanın önemli unsurları arasında yer almaktadır.

2.6.1. Etkileyici ve Güzel Konuşmayı Etkileyen Unsurlar

Etkileyici ve güzel konuşmayı belirleyen fiziksel ve zihinsel unsurlar dışında konuşma eğitimini veren ve çocuklara bu konuda örnek olan öğretmenler ile psikolojik unsur olarak ifade edilebilen kaygı durumu da konuşmayı etkilen unsurlar arasında yer alabilir.

2.6.1.1. Öğretmen

Eğitimin her alanında etkili olduğu gibi konuşma eğitiminde de en önemli unsurlardan biri kuşkusuz öğretmenlerdir. Okul öncesi eğitimden insanın yaşamı boyunca her yaşta her kademedeki eğitim faaliyetinde ona rehberlik eden ve rol model olan kişi öğretmendir.

Cüceloğlu ve Erdoğan (2015) öğretmeni, eğitimin en önemli yapı taşı olarak tanımlamakta ve eğitim cümlesinin öznesi olarak nitelendirmektedir (Nakip, 2015). Başarılı ve yeterli öğretmenlere ilişkin farklı tanımlar yapıldığı yapılmaktadır. Alan R. Tom etkili öğretmeni; “Öğretmenlik davranışlarını anlamış, belirli hedefler doğrultusunda belli bir öğretme durumunu yapılandırabilen, durumun gerektirdiği öğretme yaklaşımlarını seçebilen, öğrenme ürünlerini hedeflere göre gözden geçirebilen ve bu doğrultuda hedefleri ve öğrenme öğretme ortamını yeniden yapılandırabilen kişidir” şeklinde tanımlarken, bazı araştırmacılar öğretmenin yaşam biçimi, giyimi, ilgileri, konuşması, insan ilişkileri gibi ideal özelliklere sahip olması gerektiğinin

üzerinde durmaktadır (Eş, 2010). Bu bağlamda öğretmenlerin her konuda topluma örnek bireyler olmaları gerektiğini söylenebilir.

Konuşmanın aileden sonra okul ortamında geliştirildiği düşünüldüğünde öğretmenlere bu konuda önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumlulukların en başında etkili ve güzel konuşabilme becerisini kazanmanın ve sonrasında bu beceriyi çocuklara örnek olarak sergilemenin geldiği ifade edilebilir.

2.6.1.2. Kaygı

Kaygı, bireyin bir durum karşısında olabilecek en olumsuz durumu düşünerek, kendine güvenini yitirmesine neden olan, performansını olumsuz etkileyen duygu durumu olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu tanım, kaygı durumunun bireyde olması gereken kaygı seviyesinden fazla olması durumunda geçerlidir. Işık (1996) kaygının, kişinin hayatını tehdit eden durumlarda onu uyarak gerekli önlemleri almasında, bireyin kendisini geliştirmesinde, amaç ve hedeflerine ulaşabilmesi için daha etkin çalışmasında belirli bir seviyeye kadar motivasyon sağlayıcı bir işleve sahip olduğunu belirtmektedir (Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat, 2018).

Kaygı kavramı 20.yüzyılın ilk yarısında Ruhbilim alanına girmiş, bu kavram ile ilgili ilk çalışmalar 1940'lı yıllarda yapılmaya başlanmıştır. Sigmund Freud ise kaygı kavramını ilk tanımlayan ve nedenlerini araştıran kişi olmuştur (Köknel, 1988 akt. Ünal, 2006). Kaygı; endişe, belirsizlik, sıkıntı, korku, huzursuzluk, kontrol kaybı ya da kötü bir şey olacaktıymış hissiyle hoş olmayan duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Sapir ve Aranson, 1990; Reber, 1985 akt. Bozdam, 2008).

Korku ile kaygı birbirine kavram olarak çok benzetilmekte ancak çok ince bir çizgiyle ayrılmaktadır. Korku, bilişsel bir süreç iken kaygı, psikolojik bir süreçtir. Korku duyusunun oluşumunda tehdit edici bir uyarın bulunmaktadır ve bu uyarana karşı geliştirilen zihinsel bir değerlendirme yapılmaktadır. Kaygı ise değerlendirmeye karşı verilen duygusal tepkilerdir (Beck ve Emery, 1985).

Lazarus'a (1966) göre stres ile ilişkili olan kaygı kavramını stresten ayırmak için bilinmesi gereken ve psikopatolojide genel kabul gören eğilim; kaygının, stresin bir ürünü olmasıdır. Spielberger (1976) kaygının, insanın hoş hatırlanmayan deneyimleri sonucu oluştuğunu belirtmektedir. Malmo (1975) ise kaygıyı, bireyi o anda yaptığı işi yapamayacak düzeye getiren ciddi bir gerilim olarak tanımlamaktadır. Nemiah (1975)

ise kaygıyı, bireyin gelecek zamanda olması muhtemel kötü bir durumu korku içerisinde beklemek olarak tanımlamakta ve evrensel bir insan yaşantısı şeklinde yorumlamaktadır. Kısaca kaygı; olumsuz bir durum yaşamaya karşı duyulan huzursuzluk, gerilim gibi hoş olmayan bir duygu şeklidir. Kaygı insanda nefes alıp verme hızının artması, terleme, titreme, kalbin hızlı atması gibi sinir sistemi faaliyeti şeklinde görülmektedir (Ünal-Karagüvan, 1999).

Öktem (1981) kaygıyı, bireyin kendisinin olumsuz etkileneceğine dair yaşadığı duygu olarak Özgüven (1994) ise yaşanan stres neticesinde duyulan ve hissedilen gerginlik hissi olarak tanımlamaktadırlar (Demirsu, 2018).

Kaygı konusunda literatüre önemli katkıları bulunan May (1959) kaygıyı, “gerçekte var olmayanların olabileceği endişesi” olarak tanımlamakta ve kaygıyı, kişinin varlığı ve kişiliği için önemli olan bazı değerlerin tehdit edilmesinden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Morgan (1991) ise “nesnesi olmayan belirsiz korku” olarak tarif etmektedir (Ünal-Karagüvan, 1999). Kaygı her bireyin zaman zaman yaşadığı bir duygudur, ancak kaygının şiddeti, sıklığı kişiden kişiye değişiklik göstermektedir (Baltaş ve Baltaş, 2002).

Işık (1996) kaygının, nüfusun yaklaşık %5'inin yaşamlarının bazı zamanlarında kendilerini etkileyen zihinsel bir sağlık problemi olduğunu, Özcan (2004) ise kaygının toplumda her 100 kişiden 3 ile 6 arası bireyde rastlandığını, kadınlarda 2/3 erkeklerde ise 1/2 oranında görüldüğünü belirtmektedir (Develi, 2006).

2.6.1.2.1. Kaygı türleri

Kaygı kavramı üzerine yapılan çalışmalar neticesinde kaygının süre açısından sürekli kaygı ve durumluk kaygı, etkileme yönü açısından kolaylaştırıcı kaygı ve engelleyici kaygı olarak incelendiği görülmüştür.

2.6.1.2.1.1. Durumluk kaygı

Durumluk kaygı, yoğun bir kaygıyı ifade etmektedir, ancak kısa sürelidir (Öktem, 1981). Stresin yoğun bir şekilde yaşandığı zaman kaygı seviyesinin artması, stresli durumun ortadan kalktığında ise kaygı seviyesinin azalmasıdır. Bireyin stres yaratan belli bir anda ve belli koşullarda kendini nasıl hissettiği duygusudur (Öner ve Le

Compte, 2016 akt. Erdoğan, 2016). Spielberger ise (1972) durum kaygısını, otonom sinir sisteminin uyarılması ile hoş olmayan, bilinçli olarak algılanan gerilim ve tutukluluk duyguları içeren karmaşık ve eşsiz bir duygusal durum ya da tepki olarak tanımlamaktadır (Demirsu, 2018).

2.6.1.2.1.2. Sürekli kaygı

Sürekli kaygı, kişinin yaşadığı stresin neden olduğu fizyolojik hastalıklar sonucu oluşan ve durumluk kaygıya göre daha az yoğunlukta, fakat süresi belirsiz bir kaygıdır (Öktem, 1981). Öner (1998) sürekli kaygıya sahip olan bireyin kaygı duymaya eğilimli birey olduğunu savunmaktadır (Demirsu, 2018). Yani eğer bireyde yaşanan ya da yaşanabilecek olaylara karşı devamlı stresli ve karamsar bir bakış açısı varsa o birey sürekli kaygıya eğilimlidir. Sürekli kaygıya sahip bu bireylerin daha duygusal ve kötümser oldukları söylenebilir.

2.6.1.2.1.3. Kolaylaştırıcı kaygı

Scovel (1991) kaygı ve başarı ilişkisi üzerine yapılan birçok araştırmayı inceledikten sonra “kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı” ayrımını yapmıştır. Kolaylaştırıcı kaygı, öğreneni yeni öğrenme ortamlarında mücadele etmeye ve yaklaşma davranışına yöneltmektedir.

2.6.1.2.1.4. Engelleyici kaygı

Engelleyici kaygı, bireyin yeni öğrenme ortamlarında kaçınma davranışını içselleştirmesine neden olmaktadır (Scovel, 1991). Bireyde iç ve dış uyaranların sebep olduğu iç çelişki, olumsuz bir sonuç olacağına inanma ve belirsizlikler ortaya çıkan kaygının sebepleri arasında sıralanmaktadır (Köse, 2006).

2.7. Konuşma Kaygısı

Konuşmacılar bazı psikolojik nedenlerden dolayı bilgiyi, duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde aktaramamaktadır. Konuşma becerisini olumsuz yönde etkileyen bu

etkenlerden biri de konuşma kaygısıdır. Birey, topluluk karşısında kendini ifade ederken kaygı hissedebilmekte ve bu yüksek kaygı, onun kendisini rahat ifade etmesine, zihnindekilerini akıcı bir şekilde dile getirmesine olumsuz yönde etki edebilmektedir (Sevim ve Gedik, 2014).

Topluluk karşısında konuşma kaygısı yaşayan bireyde, dinleyicilerle göz göze gelmekten kaçınma, terlemeye başlama, yüzün kızarması, omuzların çökmesi, devamlı başın öne eğilmesi ve konuşmayı hızlı bir şekilde bitirmek isteği duyma gibi durumlar oluşmaktadır (Arslan, 2012).

Konuşma kaygısı yaşayan bireyler konuşma kaygılarının farkındadırlar, içerisinde buldukları bu durumdan rahatsızlardır ancak bu durumu engelleyememektedirler. Konuşma kaygısı bazı kişilerde topluluk karşısında konuşma esnasında kendini gösterirken, bazılarında da tanıdığı bir kişiyle bile konuşurken oluşabilmektedir. Özellikle topluluk karşısında konuşma kaygısı yaşayan bireylerin olumsuz değerlendirilme korkusu içerisinde oldukları söylenebilir (Yıldırım, 2015).

Yapılan araştırmalar sonucunda birçok tanınan kişinin topluluk önünde konuşma kaygısı yaşadığı belirtilmektedir. Amerikalı ünlü konuşmacı Daniel Webster, konuşma için çağırılma korkusu yaşadığını hatta korkusundan birçok defa ağladığını itiraf etmiştir. İngiltere'nin önemli konuşmacılarından olan John Bright, yaptığı ilk konuşmada çok büyük kaygı yaşadığını, bu kaygısını yenebilmek amacıyla sürekli arkadaşlarından kendisini alkışlamaları isteğinde bulunmuştur. Amerikalı devlet başkanı ve aynı zamanda bir hukukçu olan Abraham Lincoln ise konuşma kaygısını yenebilmek için konuşma denemelerini inekler üzerinde yaptığını belirtmiştir (Muallimoğlu, 2000 akt. Kardaş, 2015). Her konuşmacı konuşmayı yapmadan önce ve konuşma sırasında biraz kaygı hissedebilir, önemli olan bu kaygının kontrol edilebilir düzeyde olmasıdır.

Topçuoğlu Ünal ve Özden (2018) topluluk karşısında konuşma yaparken heyecanlanıp kaygı duymanın sebeplerini ve bunların çözüm önerilerini şöyle açıklamaktadır:

- Başarısız olacağına inanmanın çözümü: Telkin

Bireyde konuşmada hata yapar mıyım endişesi ve geçmişten kaynaklı yaşanan olumsuz deneyimleri düşünmek, kaygıya neden olabilir (Duman, Göral ve Bilgin, 2017). Topluluk karşısında konuşma sırasında kişi kendisine güvenmez ve kendisini başarısız bir konuşma gerçekleştireceğine inandırırorsa başarısız olmakta ve konuşma kaygısı yükselmektedir. Zihnini sürekli olumsuz düşüncelerle meşgul eden birey konuşmasına

odaklanamaz ve başarılı bir konuşma gerçekleştiremez. Bu nedenle birey sürekli kendine olumlu telkinlerde bulunmalı, kendisine güvenmeli, başarılı bir konuşma gerçekleştireceğine inanmalıdır (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2018).

- Konu hakkında bilgisizliğin çözümü: Okuma ve Dinleme

Birey, konuşma yapacağı konu hakkında yeterli bilgiye sahip değilse bu durum konuşma sırasında kaygı oluşturacak ve bireyin topluluk önünde konuşma yapma noktasında çekingen davranmasına neden olacaktır. Akademik anlamda sıkıntılar yaşayan bireylerin konularla ilgili kaygı düzeyleri artmaktadır (Huberty, 2012). Bilgisi yetersiz, kültür seviyesi düşük olan bireyler uzun konuşmalar yapamamaktadır (Topçuoğlu-Ünal ve Özden, 2014). Bu nedenle kişi okuyarak ve dinleyerek eksik olduğu bilgileri tamamlayabilir ve kendisini geliştirebilir.

- Belleğin yeterli kullanılmamasının çözümü: Hafıza teknikleri

Topluluk karşısında konuşma yeterli bilgiye sahip olmayı gerektirdiği gibi bu bilgiyi yeri geldiğinde hatırlamak da iyi bir konuşmanın gereklilikleri arasında yer almaktadır. Birey konuşma esnasında konuşacağı şeyleri unutuyorsa bu durum kendisinde konuşma kaygısı yaratmaktadır. Öğrenilen ya da yaşanan şeyleri zihinde tutabilme yetisine hafıza adı verilmekte ve belleğin gücü kişiden kişiye değişmektedir. Kimileri gördüklerini, kimileri yazdıklarını, kimileri işittiklerini kimileri ise okuduklarını daha iyi hatırlamaktadır (Keskin, 2015). Bilgiler arasında bağlantılar kurmak, bilgileri kodlamak, sürekli tekrar etmek bilgiyi hatırlamaya yardımcı teknikler arasındadır (Topçuoğlu-Ünal ve Özden, 2014).

- Çevrenin olumsuz etkisinin çözümü: Uzman desteği

Bireyin gelişmesinde aile içindeki iletişimin önemi büyüktür. Ailenin çocuğunu etkin şekilde dinlemesi, çocukların düşüncelerini ve duygularını uygun biçimde ifade edebilmelerini sağlamaktadır (Şahin ve Aral, 2012). Çocukluk çağından itibaren bireyler konuşmaya teşvik edilmeli, cesaretlendirilmeli, kendisini ifade etmesine izin verilmelidir. En önemlisi çocuklar dinlenmelidir (Topçuoğlu-Ünal ve Özden, 2014).

- Gerginliğin çözümü: Rahat olmak

Gardner ve MarcIntyre (1989) kişideki kaygıyı, içinde bulunulan durum hangi şartlarda olursa olsun kişisel bir gergin olma hali olarak nitelendirmekte ve bu tip bireylerin her durumdan kaygı durumu çıkarabileceklerini belirtmektedir (Tunçel, 2015). Gerginlik

toplumumuzda ne yazık ki çok fazla görülebilmektedir. Gerginlik bireyde psikolojik sorunlara neden olmakta ve bu da konuşmaya yansımaktadır. Gergin insan konuşurken de sakin kalamamakta ve bu da iletişimi olumsuz etkilemektedir (Topçuoğlu-Ünal ve Özden, 2014). Gerginliğin geçmesi için birey kendisini rahatlatarak etkinliklerde bulunmalı, müzik dinlemeli, yürüyüşler yapmalı, kitap okumalı ve nefes egzersizleri yapmalıdır (Topçuoğlu-Ünal ve Özden, 2018).

- Meslek yaşamının çözümü: Hobi edinmek

Bazı meslekler çok fazla konuşmayı gerektirdiği gibi bazı meslekler de bireyi toplumdaki soyutlamaktadır. Bu bireylerin konuşmaya karşı olumsuz ön yargı ve konuşma kaygısı geliştirdikleri görülmüştür. Toplumdan uzak bir mesleğe sahip olanlar kendilerini sosyal çevrelere dahil ederek ve hobiler edinerek toplumsal çevreyle iç içe hale gelebilir ve konuşma konusundaki ön yargılarından, kaygılarından kurtulabilirler (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2014).

Konuşma eğitim-öğretim etkinliklerinin temelinde yer almaktadır ve öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, aktarımında bulunma, anlatma, ölçme ve değerlendirme en fazla konuşma aracılığıyla yapılmaktadır (Kurudayıoğlu, 2003). Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğinin konuşmayla iç içe olan bir meslek olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerle sınıf ortamında etkileşim içinde bulunan bir öğretmenin konuşma becerisini etkin bir şekilde kullanabilmesi ve kaygı durumunu uygun düzeyde tutabilmesi gerektiği söylenebilir.

Etkili ve güzel bir konuşma becerisine sahip olunması ve en önemlisi de güzel konuşmanın, alışkanlığa dönüşebilmesi, okullarda verilen konuşma eğitimin niteliği ve öğretmenlerin konuşma becerisindeki yeterliliği ile yakından ilgilidir (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013). Bu nedenle öğretmenin doğru ve güzel bir konuşma becerisine sahip olması, ifade gücünün yüksek olması, bu konuda kendine güvenmesi ve yüksek konuşma kaygısından arınmış halde olması gerekmektedir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında konuşma kaygısı ile ilgili olarak yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.8.1. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Johnson (2012) öğrencilerin ortaöğretimde almış oldukları konuşma dersinin, üniversite eğitiminde topluluk karşısında konuşma dersindeki konuşma kaygısına etkisini incelemiştir. Yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin geçmişte almış oldukları topluluk önünde konuşma derslerinin ve topluluk önünde konuşma deneyimlerinin konuşma kaygısını azalttığını bulmuştur. Çalışmadaki taranan literatür Amerikan halkının en büyük kaygısının topluluk önünde konuşmak olduğu göstermektedir. Buna rağmen 2001 yılında topluluk önünde konuşma dersi müfredattan kaldırılmıştır.

Neer ve Kircher (1989) çalışmalarında toplum önünde konuşma kaygısının azaltılması için 'uygulama becerilerini öğretme yöntemi'ni test etmeye çalışmışlardır. Lisans eğitimi gören ve konuşma kursuna katılan 88 öğrenciye kursun ilk haftasında, belirli zaman aralıklarında ve kursun son haftasında Kişisel Konuşma Kaygı Ölçeği uygulanmış ve hipotezin test edilmesinde iki iyileştirici uygulama tanımlanmıştır. Öğrencilere konuşma öncesi eğitim ve konuşma teknikleri öğretilmiş, etkili bir konuşma için öğrencilerin doğaçlama yapmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Sonuç olarak konuşmalardan önce öğrencilere kaygı ile ilgili bilgilendirmeler ve talimatlar verildiğinde kaygı düzeyinin düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin güvenli ve destekleyici bir konuşma ortamı hazırlamaları, kaygılı öğrencilerin konuşma kaygılarını azalttığı belirlenmiştir.

Henry (2003) dikkat dağınıklığının, dalgınlıkların ve kaygı azaltma uygulamalarının konuşma kaygısı üzerindeki etkileri üzerinde durduğu araştırmasında konuşma kaygısı yaşayan 58 öğrenciyle çalışmıştır. Konuşma kaygısı yaşayan bu öğrencilerden doğaçlama konuşma hazırlamaları istenmiş ve öğrenciler konuşmalarını kamera karşısında yapmadan önce belirlenen 3 uygulamadan birine katılmışlardır. Farkındalıkla kaygı azaltma, konuşma yapılacak konuyu düşünmeyi engelleme ve dalgınlığı tetikleme şeklinde 3 müdahale uygulama çalışması, bilgisayardan okunan 30 saniye aralıklarla 14 adet demekten meydana gelmektedir. Uygulamalar sonucunda üç grupta farklılıklar net bir şekilde görülmüştür. İlk müdahalenin konuşma kaygısını düşürdüğü, dalgınlığı tetikleme müdahalesinde bulunulan öğrencilerin ise kaygı düzeylerinde artış görüldüğü belirlenmiştir.

Daly, Vangelisti ve Weber (1995) çalışmalarında, konuşma hazırlama sürecinin kavramsal bir modelinden çizilen bir dizi değişken kullanarak önce insanların

konusmalarını hazırlama yoluna gitmelerinin, sunumlarının kalitesiyle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra toplumun konuşma kaygısının, insanların konuşmalarını nasıl hazırladıklarıyla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Yüksek konuşma kaygısı olan insanların, sunumlarının etkinliğini sınırlayabilecek çeşitli hazırlık eylemlerine katıldıkları; konuşma kaygısının etkisi hazırlık sürecinden istatistiksel olarak çıkarıldığında ise hazırlık ve konuşma kalitesi arasındaki ilişkinin çok daha küçük olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra konuşma kaygısının genel sunumları nasıl etkilediğini anlamak için yalnızca konuşma sırasında neler olduğunu değil aynı zamanda konuşmanın nasıl hazırlandığını incelemenin de önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ashlock, Brantley ve Taylor (2015) yaptıkları çalışmada yoğun bir şekilde verilen temel halk konuşma kurslarının ne kadar etkili olabileceğini ve bazı durumlarda daha yüksek konuşma kaygısına sahip öğrencilere nasıl hitap edebileceğini keşfetmeyi amaçlamışlardır. Ayrıca, yoğun bir şekilde verilen temel konuşma kursunun, konuşma kaygısının azaltılması üzerindeki etkisini açıklamayı da hedeflemişlerdir. Çalışmada, öğrencilerin yoğun temel halk konuşma kursları ile geleneksel kurslardaki puanları karşılaştırılmıştır. Bulgular, yoğun temel halk konuşma kurslarına katılan öğrencilerin 15 haftalık dönem derslerine kayıtlı olan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede orta düzeyde konuşma kaygı puanları olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonucunda bu kurslarda görev alan kurs öğretmenlerini ve yöneticilerini, kurs yapılarını ve öğrencilerin ortak konuşma becerilerini geliştirmek için ihtiyaç duydukları ortamları izlemeye ve değerlendirmeye devam edilmesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Andrade ve Williams (2009) 243 Japon üniversite öğrencisiyle yabancı dil konuşma kaygısı üzerine yaptıkları çalışmalarında, yabancı dil öğrenme kaygısına yönelik araştırmalara genel bir bakış sunmuşlar ve Japon üniversite öğrencileri tarafından yabancı dil olarak İngilizce (EFL) derslerinde kaygı uyandıran durumlara verilen tepkileri ayrıntılı olarak incelemişlerdir. Genel olarak, bulgular bir dereceye kadar kaygının öğrencilerin % 75'ini etkilediğini ve kaygının zayıflatıcı yönlerinin ise öğrencilerin % 11'ini büyük oranda engellediğini göstermiştir. Diğer bulgularda erkek-kadın ve yüksek-düşük algılanan yetenek grupları arasında birkaç bağımlı değişkende anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Raja (2017), lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada konuşma dersinde kaygı düzeyinin nedenlerini analiz etmek ve bu korkunun üstesinden gelmek için stratejiler önermiştir.

Çalışmada, Karaçi'deki 50 öğrenciden oluşan bir örnekleme nicel bir araştırma yaklaşımı kullanmıştır. Bulgular, konuşmasından korkan öğrencilerin, korkularıyla mücadele etmek için belirli stratejileri kullanırlarsa iyi performans gösterebileceklerini göstermiştir. Katılımcıların% 75'i konuşma korkusunu kabul etmiş ve % 95'i ise kendilerine uygun danışmanlık, eğitim ve koçluk sağlandığında bu korkunun üstesinden gelinebileceğini kabul etmiştir. Araştırmalar sanal ortama maruz kalmanın öğrencilerin güvenini kolaylaştırabildiğini ve izleyiciyle yüzleşmelerini sağladığını ortaya koymuştur.

2.8.2. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Dilekmen, Başcı ve Bektaş (2008) yaptıkları çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri; cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölüm değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerinde cinsiyete ve sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark bulunamamış ancak bölüm değişkenine göre Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Suroğlu-Sofu'nun (2012) çalışmasında öğretmen adaylarına yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeğini uygulayıp geliştirmek, geçerliliğini ve güvenilirliğini incelemek ve öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını taşıma durumlarını belirlemek amaç edinilmiştir. Çalışmanın sonucunda, geliştirilen ölçeğin eğitim alanında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının fakülteye ilk başladıkları yıldaki konuşma kaygılarının son yıldaki kaygı düzeylerine ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanların yüksek olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Sevim (2012) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının tespit edilebilmesi için bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda geçerli ve güvenilir 20 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir.

Kinay ve Özkan (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını ölçebilen geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracı geliştirmeyi amaç edinmişlerdir. Yapılan çalışmalar sonucunda 'Psikolojik Durum', 'Fizyolojik Belirtiler' ve 'Beceri ile İlgili Kaygı' alt boyutlarını içeren toplam 3 boyut ve 40 maddeden oluşan

Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği geliştirmişlerdir. Aynı zamanda geliştirilen ölçek, bu araştırmada kullanılan ölçektir.

Temiz (2015) çalışmasında pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını incelemiştir. Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının çok az konuşma kaygısı taşıdıkları ve öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının farklı ders alanı değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özkan ve Kinay (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından irdemişlerdir. Bunun için kendi geliştirdikleri Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği (ÖAKKÖ) kullanılmışlardır. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında, daha önce resmî bir törende konuşma yapma sorusuna hayır diyen kişilerin lehine bir anlamlı fark olduğu, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının sınıf düzeylerine ve alanlarına göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Yıldırım'ın (2015) çalışmasında ortaokul düzeyinde öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ek olarak bazı değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin farklı ortamlardaki konuşma kaygı düzeyleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel konuşma kaygısı ile anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, kardeş sayısı, geçirilen önemli bir hastalık, kendine ait odası olma değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tüzemen (2016) çalışmasında akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisini tespit etmek ve bu tekniğin öğrencilerin Türkçe dersine karşı olan tutumlarını etkileyip etkilemediğini ortaya koymayı amaç edinmiştir. Araştırma sonucunda akademik çelişki tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, konuşma kaygılarının düşmesinde ve derse karşı tutumlarında olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Özdemir (2018) yaptığı çalışmasında Türkçe Öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının giderilmesinde hazırlıklı konuşmanın etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda ise hazırlıklı konuşmalar yapmanın, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını gidermede olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Deringöl (2018) yaptığı çalışmada Sınıf Öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının düşük seviyede olduğunu, ölçek alt boyutları ve ölçek toplam puan ortalamalarının, cinsiyete göre farklılaşmadığını; sınıflara göre ise farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça konuşma kaygılarının düştüğü sonucuna da ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel yaklaşımla ele alınan tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli, araştırmaya konu olan durumların tanımlanmaya çalışıldığı ve var olan durumu olduğu şekliyle betimlemenin amaçlandığı araştırma modelidir (Karasar, 2007). Araştırmada öğretmen adaylarının konuşma kaygısıyla ilgili kendilerini değerlendirmeleri doğrultusunda kaygı durumlarını olduğu gibi ortaya koymak ve genel bir sonuca ulaşmak amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma sonuçlarını genellemek için genel evren ve hedef evren olmak üzere iki tür evren bulunmaktadır. Genel evren soyut ve ölçülemez; ancak hedef evren daha sınırlı ve ulaşılabilir niteliktedir (Balcı, 2010). Bir araştırmacı, gerçekte ulaşmayı hedeflediği topluluğu ifade eden ve hedef evren (target population) olarak da adlandırılan evrene çoğu zaman ulaşamamaktadır. Bu nedenle sonuçları genelleylebilmek için daha ulaşılabilir bir evren (accessible population) tercih edilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 1996).

Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman

Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 445 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları basit tesadüfî örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmada 310 sınıf öğretmeni adayına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler

		<i>n</i>	<i>Yüzde%</i>
Cinsiyet	Kadın	208	67,1
	Erkek	102	32,9
	Toplam	310	100
Sınıf	1	67	21,6
	2	71	22,9
	3	82	26,5
	4	90	29,0
	Toplam	310	100
Başarılı Olduğu Alan	Sayısal	112	36,1
	Sözel	198	63,9
	Toplam	310	100
Yetiştigi Yerleşim Yeri	Büyükşehir	100	32,3
	İl	52	16,8
	İlçe	106	34,2
	Köy	52	16,8
	Toplam	310	100
Aile Ekonomik Düzey	1500 ve altı	46	14,8
	1501-2500	124	40,0
	2501-3500	82	26,5
	3501 ve üstü	58	18,7
	Toplam	310	100
Anne Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil	28	9,0
	Okur yazar	15	4,8
	İlkokul Mezunlu	157	50,6
	Ortaokul Mezunlu	52	16,8
	Lise Mezunlu	42	13,5
	Üniversite Mezunlu	16	5,2
	Toplam	310	100

Baba Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil	8	2,6
	Okur yazar	9	2,9
	İlkokul Mezunu	109	35,2
	Ortaokul Mezunu	72	23,2
	Lise Mezunu	82	26,5
	Üniversite Mezunu	30	9,7
	Toplam	310	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu kadınlardan oluşmaktadır. Bunun yanı sıra araştırmada, 4. sınıfta öğrenim gören, sözel alanda kendini başarılı bulan, ilçede yetişen, ailesinin maddi olanağı 1501-2500 arası olan ve anne-babası ilkokul mezunu olan öğretmen adayları çoğunluktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak Kinay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” (ÖAKKÖ) kullanılmıştır (EK 1). Araştırmada verilerin toplanabilmesi için gerekli yazışmalar yapılmış, gerekli izinler alınmış ve sınıf öğretmenleri adayları arasından gönüllü olanlara ölçme aracı uygulanmıştır.

Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği 40 maddeden oluşan ve *Hiçbir Zaman (1)*, *Nadiren (2)*, *Bazen (3)*, *Sık Sık (4)* ve *Her Zaman (5)* şeklinde beşli likert tipi derecelendirme ölçeğidir. “Fizyolojik belirtiler” (1-11.maddeler), “Beceri ile ilgili kaygı” (12-17. maddeler) ve “Psikolojik durum” (18-40. maddeler) olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin güvenirlik çalışmasında iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Ölçeğin hesaplanan iç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .942 ve “Fizyolojik belirtiler” alt boyutu için .839; “Beceri ile ilgili kaygı” alt boyutu için .785 ve “Psikolojik durum” alt boyutu için .927 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için Açımlayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizleri yapılırken; uyum geçerliği için de Sevim (2012) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği 79 öğrenci üzerinde uygulanarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu değerleri ele alınmıştır.

Ölçeğin hazırlanması sürecinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre açıklanan toplam varyans %42.34; Fizyolojik Belirtiler alt boyutu toplam varyansın %6,30'unu, Beceriler ile İlgili Kaygı alt boyutu toplam varyansın %4,70'ini ve Psikolojik Durum alt boyutu ise toplam varyansın %31,34'ünü açıklamaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliği için uygulanan diğer bir yöntem olarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ki-kare değerinin ($\chi^2 = 1925.70$, $N=336$, $sd=737$, $p=0.00$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA; 0.069, SRMR; 0.059, CFI; 0.96, IFI; 0.96, NFI; 0.93, NNFI; 0.96, $\chi^2/df = 2.61$ olarak bulunmuştur. Buna göre modelin uyum verdiğini söylemek mümkündür.

Uyum geçerliği için yapılan korelasyon analizinde Sevim (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin tüm boyutları ile araştırmada kullanılan ve Kinay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin tüm boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.876$) bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Veriler program üzerine kaydedilerek öğretmen adaylarının tanımlayıcı bilgileri için betimsel istatistik yapılmış (Tablo 1) ve ölçek maddelerine verdikleri yanıtların yüzde değerleri ve aritmetik ortalamaları (Tablo 2) belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının kaygı durumlarını, aritmetik ortalama üzerinden ifade edebilmek amacıyla aralık katsayısı hesaplanmıştır. Aralık katsayısı, en büyük puanla en küçük puan arasındaki farkın, istenen grup sayısına bölünmesiyle elde edilir (Tekin, 1991). Buna göre konuşma kaygısı ölçeğinin, ortalamalar için puan aralığı aşağıdaki gibi belirlenebilir:

- 1,00-1,80 Hiçbir zaman (En düşük ortalama)
- 1,81-2,60 Nadiren (Düşük ortalama)
- 2,61-3,40 Bazen (Orta)
- 3,41-4,20 Sık sık (Yüksek ortalama)
- 4,21-5,00 Her zaman (Çok yüksek ortalama)

Araştırmada kullanılan ölçeğin uygulama sonrası Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı

değerleri hesaplanmıştır. Fizyolojik Belirtiler alt boyutu için .88; Beceri ile İlgili Kaygı alt boyutu için .86 ve Psikolojik Durum alt boyutu için .94 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı ise .96 olarak belirlenmiştir.

İstatistiksel anlamda parametrik testlerin yapılması için verilerin, en az aralık ölçeğinde ya da oranında olması ve normal dağılım göstermesi koşullarını sağlaması gerekmektedir (Can, 2017). Bunun için öncelikle ölçek maddesine verilen yanıtlar için normallik testi yapılmıştır.

Huck (2012) ve Büyüköztürk (2011) ölçek puanlarının -1 ile +1 arasında bir değerde olmasının normal dağılım koşulunu sağladığını belirtmektedir (Yılmaz, Şahin ve Akbulut, 2016). Dağılım ölçülerine bakılarak Skewness (.808) ve Kurtosis (.888) değerleri kontrol edilmiş ve çarpıklık-basıklık durumları incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için yapılan normallik testi incelendiğinde Fizyolojik belirtiler alt boyutu için Skewness (.700) ve Kurtosis (.527) değerleri; Beceri ile İlgili Kaygı alt boyutu için Skewness (.543) ve Kurtosis (.262) değerleri ve Psikolojik durum alt boyutu için Skewness (.930) ve Kurtosis (.927) değerleri tespit edilmiştir. Buna göre yapılan araştırmada ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Normal dağılım gösterdiği belirlenen ölçek maddeleri ile araştırmada belirlenen değişkenler üzerinden parametrik testler yapılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda öğretmen adaylarının kaygı durumları ile cinsiyet ve başarılı oldukları ders alanı değişkenleri arasındaki anlamlı farklılığın belirlenmesi için Bağımsız Örneklem t-Testi (Independent t-Test) kullanılmıştır. Bağımsız Örneklem t-Testi (İlişkisiz Örneklem t-Testi) iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2007).

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri, yetiştikleri yerleşim yeri, ailelerinin ekonomik düzeyleri ve eğitim durumları değişkenleri arasındaki anlamlı farklılığın belirlenmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA), ilişkisiz ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarından ölçekler yardımıyla toplanan verilerden elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının ölçekteki maddelere vermiş oldukları yanıtlara göre maddelerin yüzde dağılımı yapılarak tablolaştırılmış ve aritmetik ortalamalar yorumlanmıştır.

Daha sonra araştırmanın amacında yer alan alt problemler doğrultusunda öğretmen adaylarının konuşma kaygı durumları ve konuşma kaygılarının farklı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği analizlere dayalı olarak ve tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Sınıf Öğretmeni adaylarının konuşma kaygı durumları nedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla ölçeğe verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının ölçek maddelerine verdikleri yanıtlara ilişkin değerler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Yüzde Değerleri ve Aritmetik Ortalamaları (Fizyolojik Belirtiler alt boyutu)

Maddeler	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	\bar{X}
M1. Konuşma anında sesim titrer.	36	11,6	102	32,9	143	46,1	21	6,8	8	2,6	310	2,56
M2. Konuşma anında ellerim ve ayaklarım titriyor.	69	22,3	109	35,2	96	31	29	9,4	7	2,3	310	2,34
M3. Konuşma anında başıma ağrı giriyor.	193	62,3	72	23,2	38	12,3	6	1,9	1	,3	310	1,55
M4. Konuşma anında kalbimin çok hızlı attığımı hissediyorum.	49	15,8	115	37,1	78	25,2	52	16,8	16	5,2	310	2,58
M5. Konuşma anında terliyorum.	136	43,9	91	29,4	59	19	16	5,2	8	2,6	310	1,93
M6. Konuşma anında midem bulanıyor.	220	71	48	15,5	34	11	7	2,3	1	,3	310	1,45
M7. Konuşma anında ağızım kuruyor.	101	32,6	114	36,8	69	22,3	20	6,5	6	1,9	310	2,08
M8. Konuşma anında hızlı nefes alıp veriyorum.	93	30	98	31,6	76	24,5	34	11	9	2,9	310	2,25
M9. Konuşma öncesi uyku sorunu yaşıyorum.	158	51	79	25,5	43	13,9	23	7,4	7	2,3	310	1,84
M10. Konuşma öncesi iştahım kapanıyor.	174	56,1	70	22,6	42	13,5	18	5,8	6	1,9	310	1,74
M11. Konuşma anında kekeleyorum.	115	37,1	116	37,4	60	19,4	10	3,2	9	2,9	310	1,97

Sınıf Öğretmeni adaylarının konuşma kaygı ölçeğindeki 'Fizyolojik Belirtiler' alt boyut maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalama ($\bar{x}=2,58$) konuşma anında kalp atışlarının hızlanmasına ilişkin maddedir. Buna göre öğretmen adaylarının kalp atımıyla ilgili fizyolojik belirtilere ilişkin olarak ortanın altında bir kaygı durumu yaşadıkları söylenebilir. Sınıf Öğretmeni adaylarının konuşma kaygı ölçeğindeki 'Fizyolojik Belirtiler' alt boyut maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları arasında en düşük ortalama ($\bar{x}=1,45$) konuşma anında mide bulantısı yaşanmasına ilişkin maddedir. Buna göre öğretmen adaylarının mide bulantısıyla ilgili fizyolojik belirtilere ilişkin olarak ortanın altında bir kaygı durumu yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 2 devamı

Öğretmen Adaylarının Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Yüzde Değerleri ve Aritmetik Ortalamaları (Beceri ile İlgili Kaygı alt boyutu)

Maddeler	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	\bar{X}
M12. Konuşma anında kendimi rahat hissedemediğim için vurgu ve tonlamaları yapamıyorum.	77	24,8	108	34,8	89	28,7	27	8,7	9	2,9	310	2,30
M13. Konuşma anında topluluğa karşı hâkimiyet kuramayacağımı düşünüyorum.	80	25,8	120	38,7	69	22,3	26	8,4	15	4,8	310	2,28
M14. Konuşma anında metne bağlı kalırım.	36	11,6	83	26,8	111	35,8	72	23,2	8	2,6	310	2,78
M15. Konuşma anında jest ve mimiklerimi doğru kullanamadığımı düşünüyorum.	86	27,7	100	32,3	75	24,2	36	11,6	13	4,2	310	2,32
M16. Konuşma anında dinleyici kitlesini yönlendiremediğimi düşünüyorum.	78	25,2	128	41,3	67	21,6	26	8,4	11	3,5	310	2,23
M17. Konuşma anında düşüncelerimi tam yansıtamadığımı düşünüyorum.	71	22,9	111	35,8	86	27,7	30	9,7	12	3,9	310	2,36

Sınıf Öğretmeni adaylarının konuşma kaygı ölçeğindeki ‘Beceriyle İlgili Kaygı’ alt boyut maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalama ($\bar{x}=2,78$) konuşma anında metne bağlı kalınmasına ilişkin maddedir. Buna göre öğretmen adaylarının metne yönelik konuşmayla ilgili beceriye ilişkin olarak orta değerde bir kaygı durumu yaşadıkları söylenebilir. Sınıf Öğretmeni adaylarının konuşma kaygı ölçeğindeki ‘Beceriyle İlgili Kaygı’ alt boyut maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları arasında en düşük ortalama ($\bar{x}=2,23$) konuşma anında dinleyici kitlesini yönlendirememeye ilişkin maddedir. Buna göre öğretmen adaylarının dinleyici kitlesini konuşma sırasında yönlendirme konusunda ortanın altında bir kaygı durumu yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 2 devamı

Öğretmen Adaylarının Ölçek Maddelerine Verdikleri Yanıtların Yüzde Değerleri ve Aritmetik Ortalamaları (Psikolojik Durum alt boyutu)

Maddeler	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	\bar{X}
M18. Konuşma anında sesimin dinleyicilere yeterli derecede ilemediğimi düşünüyorum.	121	39	97	31,3	62	20	23	7,4	7	2,3	310	2,02
M19. Konuşma anında göz temasından kaçınıyorum.	132	42,6	92	29,7	59	19	14	4,5	13	4,2	310	1,98
M20. Konuşma anında eksiklerimin arandığı düşüncesindeyim.	93	30	108	34,8	66	21,3	32	10,3	11	3,5	310	2,22
M21. Konuşma anında kendimde bilgi eksikliği hissediyorum.	65	21	121	39	84	27,1	31	10	9	2,9	310	2,34
M22. Konuşma anında hareketli olmaktansa sabit durmayı tercih ediyorum.	112	36,1	97	31,3	60	19,4	27	8,7	14	4,5	310	2,14
M23. Konuşma anında karşı cinsle göz göze gelmekten çekiniyorum.	189	61	67	21,6	33	10,6	16	5,2	5	1,6	310	1,64
M24. Konuşma anında sözüm kesildiğinde bir daha devam edemeyeceğimi düşünüyorum.	159	51,3	100	32,3	27	8,7	16	5,2	8	2,6	310	1,75
M25. Konuşma anında kimsenin beni dinlemediğini düşünüyorum.	148	47,7	108	34,8	39	12,6	10	3,2	5	1,6	310	1,76
M26. Konuşma anında ortama beklenmeyen birinin her an gelebileceğini düşünüyorum.	165	53,2	87	28,1	48	15,5	4	1,3	6	1,9	310	1,70
M27. Konuşma anında sürenin bir an evvel bitmesini istiyorum.	75	24,2	95	30,6	71	22,9	43	13,9	26	8,4	310	2,51
M28. Konuşma anında konunun dağılacağı korkusu yaşıyorum.	95	30,6	111	35,8	69	22,3	22	7,1	13	4,2	310	2,18
M29. Konuşma anında motive olamıyorum.	112	36,1	99	31,9	67	21,6	23	7,4	9	2,9	310	2,09
M30. Konuşma anında kendimi baskı altında hissediyorum.	86	27,7	106	34,2	76	24,5	29	9,4	13	4,2	310	2,28
M31. Konuşma anında	61	19,7	104	33,5	74	23,9	48	15,5	23	7,4	310	2,57

geriliyorum.												
M32. Konuşma anında şahsıma soru yöneltileceği korkusuna kapılıyorum	110	35,5	111	35,8	47	15,2	33	10,6	9	2,9	310	2,09
M33. Konuşma anında ellerimle veya saçlarımla oynuyorum.	98	31,6	84	27,1	70	22,6	43	13,9	15	4,8	310	2,33
M34. Konuşma anında aklıma başka şeyler geliyor.	115	37,1	99	31,9	61	19,7	23	7,4	12	3,9	310	2,09
M35. Konuşma anında dinleyiciler yerine başka yerlere (pencere, tavan v.b) bakıyorum.	144	46,5	101	32,6	36	11,6	18	5,8	11	3,5	310	1,87
M36. Topluluk önünde konuşma düşüncesi beni öğretmenlik mesleğinden soğutuyor.	196	63,2	58	18,7	35	11,3	9	2,9	12	3,9	310	1,65
M37. Toplantılara konuşmacı olarak katılmak istemiyorum.	103	33,2	81	26,1	51	16,5	53	17,1	22	7,1	310	2,39
M38. Grup çalışmalarında sözcü olmak istemiyorum.	112	36,1	95	30,6	50	16,1	34	11	19	6,1	310	2,20
M39. Derslerde söz alarak düşünce belirtmekten kendimi alıkoyuyorum.	110	35,5	92	29,7	69	22,3	27	8,7	12	3,9	310	2,15
M40. Sunum yapılacak dersleri seçmek istemiyorum.	115	37,1	86	27,7	56	18,1	29	9,4	24	7,7	310	2,22

Sınıf Öğretmeni adaylarının konuşma kaygı ölçeğindeki 'Psikolojik Durum' alt boyut maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalama ($\bar{x}=2,57$) konuşma anında gerilim yaşanmasına ilişkin maddedir. Buna göre öğretmen adaylarının konuşmada gergin hissetme durumlarını ortanın altında ve ortaya yakın yaşadıkları söylenebilir. Sınıf Öğretmeni adaylarının konuşma kaygı ölçeğindeki 'Psikolojik Durum' alt boyut maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları arasında en düşük ortalama ($\bar{x}=1,64$) konuşma anında konuşma anında karşı cinsle göz göze gelmekten çekinmeye ilişkin maddedir. Buna göre öğretmen adaylarının çekingenlik konusunda ortanın altında bir kaygı durumu yaşadıkları söylenebilir.

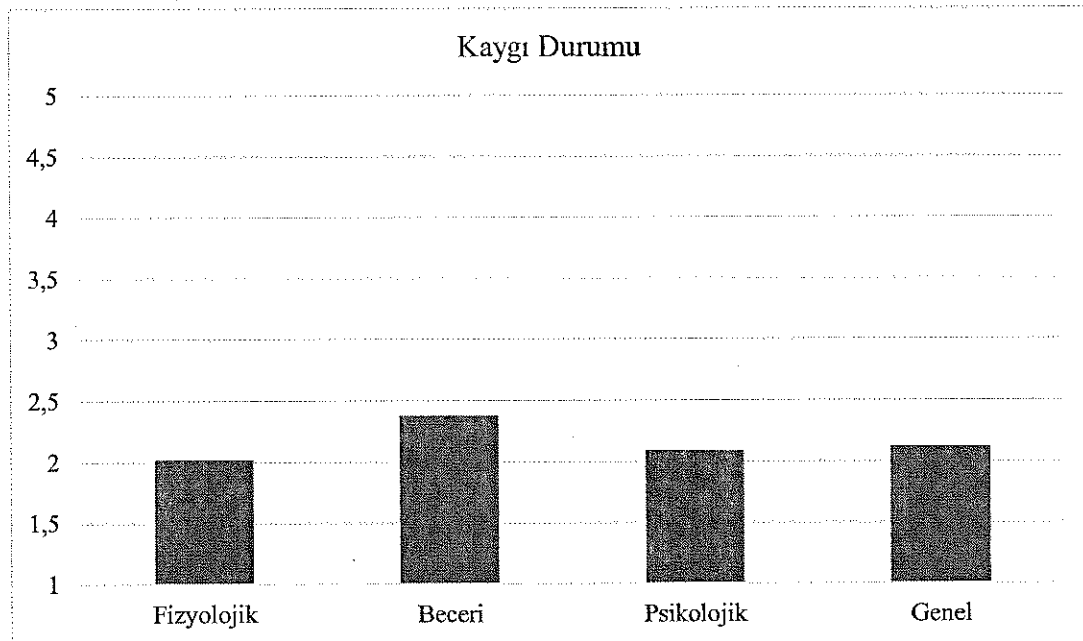
Tablo 3 de araştırmada kullanılan ölçeğin üç alt boyutuna ve genel konuşma düzeylerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 3

Konuşma Kaygısı Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Boyutlar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
Fizyolojik Belirtiler	310	2.02	.65
Beceri ile İlgili Kaygı	310	2.38	.80
Psikolojik Durum	310	2.09	.73
Genel	310	2.12	.65

Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların ölçeğin alt boyutlarına ve geneline ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde ortanın altında değer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında ortanın altında bir kaygı yaşadığı söylenebilir. Şekil 1’de buna ilişkin grafik yer almaktadır.



Şekil 1. Öğretmen adaylarının konuşma kaygı durumları

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları

cinsiyete, sınıf düzeylerine, daha başarılı oldukları ders alanına, yetiştikleri yere, ailelerinin ekonomik düzeylerine, ailelerinin eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?" sorularına yanıt bulabilmek amacıyla ölçeğe verdikleri yanıtlar analiz edilerek tablolaştırılmıştır.

4.2.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları ile Cinsiyet Değişkeninin Karşılaştırılması

Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	sd	p
Fizyolojik Belirtiler	Kadın	208	2.10	.68	.04	3.10	308	.002
	Erkek	102	1.86	.57	.05			
Beceri ile İlgili Kaygı	Kadın	208	2.40	.83	.05	.79	308	.430
	Erkek	102	2.32	.74	.07			
Psikolojik Durum	Kadın	208	2.10	.74	.05	.30	308	.758
	Erkek	102	2.08	.69	.06			
Genel	Kadın	208	2.15	.67	.04	1.18	308	.236
	Erkek	102	2.05	.60	.06			

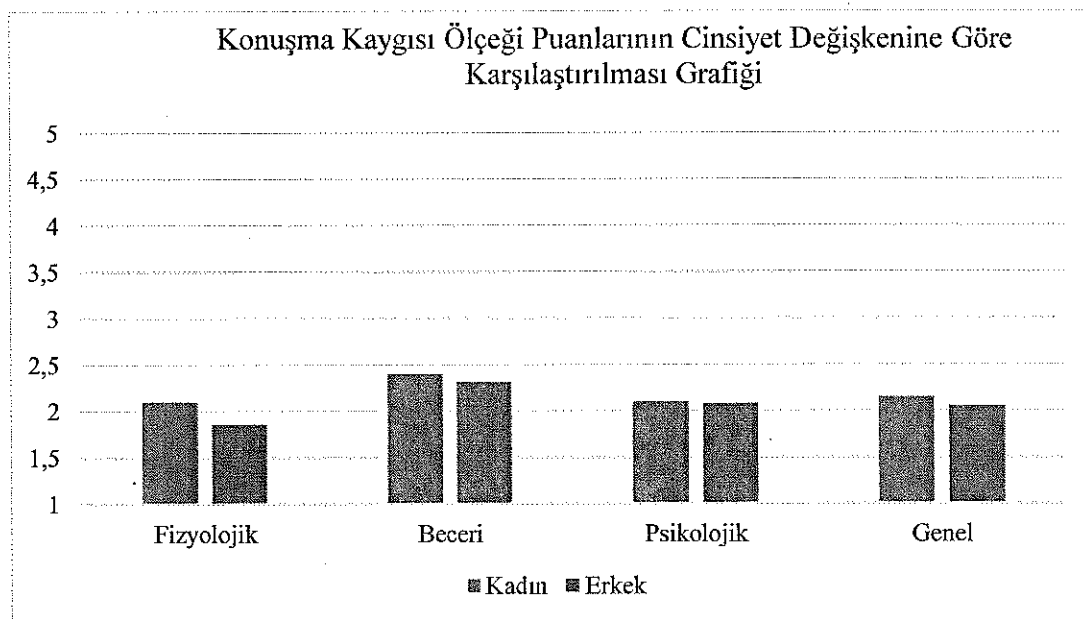
Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama puanları ile cinsiyet değişkeni açısından Fizyolojik Belirtiler alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilirken ($t_{(308)} = 3.10$; $p < .05$); Beceri ile İlgili Kaygı ve Psikolojik Durum alt boyutları ile ölçek genelinde istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmemiştir (Beceri: $t_{(308)} = .79$, $p > .05$; Psikolojik: $t_{(308)} = .30$, $p > .05$; Genel: $t_{(308)} = 1.18$, $p > .05$).

Bağımsız Örneklem t Testi, karşılaştırılan iki ortalama arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymasına karşın bu farkın büyüklüğüne ilişkin bilgi vermemektedir.

Bu nedenle etki büyüklüğünün (d) de hesaplanması gerekmektedir (Can, 2017). Bu bağlamda ölçekte anlamlı farklılık çıkan Fizyolojik Belirtiler alt boyutu için etki büyüklüğü Cohen's $d = .38$ olarak bulunmuştur.

Cohen (1988), d değerinin 0,2'den küçük olması durumunda etkinin zayıf; 0,8'den büyük olması durumunda ise etkinin kuvvetli olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Ancak bazı özel durumlarda 0,2'lik bir d değerinin bile kuvvetli etki sayılabilmektedir (Rosnow ve Rosenthal, 1989 akt. Yıldırım ve Yıldırım, 2011). Bu bağlamda cinsiyetin, konuşma kaygısının fizyolojik belirtileri üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Konuşma kaygısı ölçeğinin fizyolojik alt boyutundaki ortalamalara bakıldığında ise anlamlı farkın, kadın sınıf öğretmeni adaylarının lehine olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda kadın sınıf öğretmeni adaylarının, erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre konuşmada fizyolojik belirtiler açısından daha fazla kaygı duydukları söylenebilir. Bunun yanı sıra kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının, Beceri ile İlgili Kaygı ve Psikolojik Durum alt boyutlar ile genel konuşma kaygıları açısından kaygı düzeylerinin ise benzer olduğu ifade edilebilir.



Şekil 2. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ile cinsiyet değişkeninin karşılaştırılması

4.2.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları ile Sınıf Düzeyi Değişkeninin Karşılaştırılması

Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

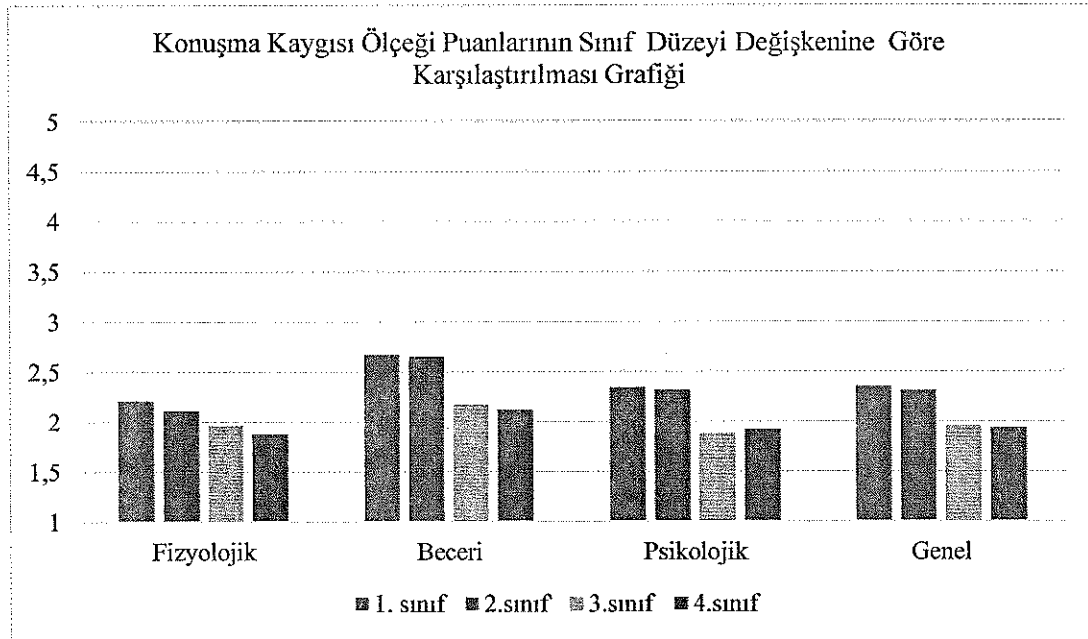
<i>f, \bar{X} ve Ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
<i>Puan</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Fizyolojik Belirtiler	1. sınıf	90	2,21	.68	G.Arası	4,93	3	1,64	3.91	.009	1 > 4
	2. sınıf	82	2,11	.74	G.İçi	128,58	306	,42			
	3. sınıf	71	1,96	.57	Toplam	133,51	309				
	4. sınıf	67	1,88	.59							
Beceri ile İlgili Kaygı	1. sınıf	90	2,67	.91	G.Arası	20,56	3	6,85	11.66	.000	1 > 3 1 > 4 2 > 3 2 > 4
	2. sınıf	82	2,65	.85	G.İçi	179,84	306	,58			
	3. sınıf	71	2,17	.62	Toplam	200,40	309				
	4. sınıf	67	2,12	.68							
Psikolojik Durum	1. sınıf	90	2,34	.85	G.Arası	13,95	3	4,65	9.41	.000	1 > 3 1 > 4 2 > 3 2 > 4
	2. sınıf	82	2,32	.79	G.İçi	151,13	306	,49			
	3. sınıf	71	1,88	.55	Toplam	165,09	309				
	4. sınıf	67	1,92	.61							
Genel	1. sınıf	90	2,35	.75	G.Arası	11,56	3	3,85	9.73	.000	1 > 3 1 > 4 2 > 3 2 > 4
	2. sınıf	82	2,31	.71	G.İçi	121,19	306	,39			
	3. sınıf	71	1,95	.51	Toplam	132,75	309				
	4. sınıf	67	1,94	.53							

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyi açısından konuşma kaygısı ölçeği puanları arasında hem ölçeğin tüm alt boyutlarında hem de ölçek genelinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur (Fizyolojik Belirtiler: $F_{(3, 306)} = 3.91$, $p = .009$; Beceri ile İlgili Kaygı: $F_{(3, 306)} = 11.66$, $p = .000$; Psikolojik Durum: $F_{(3, 306)} = 9.41$; $p = .000$; Genel: $F_{(3, 306)} = 9.73$, $p = .000$).

Yapılan Levene testi sonucunda Fizyolojik Belirtiler boyutunda varyansların eşitlik koşulu sağlanmıştır ($p = .262$). Buna göre fark kaynaklarının belirlenmesi Post Hoc

analizlerinden Tukey HSD testi ile gerçekleştirilmiştir. Tukey HSD testi sonucunda Fizyolojik Beceriler alt boyutunda 1. sınıf ile 4. sınıf öğretmen adayları arasında 1. sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda 1. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre konuşmada daha fazla kaygı yaşadıkları bulunmuştur.

Yapılan Levene testi sonucunda Beceri ile ilgili Kaygı ($p=.004$) ve Psikolojik Durum ($p=.001$) boyutları ile ölçek genelinde ($p=.002$) varyansların eşitlik koşulu sağlanmamıştır. Buna göre fark kaynaklarının belirlenmesi Post Hoc analizlerinden Dunnett's C testi ile gerçekleştirilmiştir. Dunnett's C testi sonucunda 1. sınıf ile 3. sınıf; 1. sınıf ile 4. sınıf; 2. sınıf ile 3. sınıf ve 2. sınıf ile 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları arasındaki puan farkları, 1. sınıf ve 2. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bulunmuştur. Bu doğrultuda 1. ve 2. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının, 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğu söylenebilir.



Şekil 3. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ile sınıf düzeyi değişkeninin karşılaştırılması

4.2.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları ile Başarılı Oldukları Alan Değişkeninin Karşılaştırılması

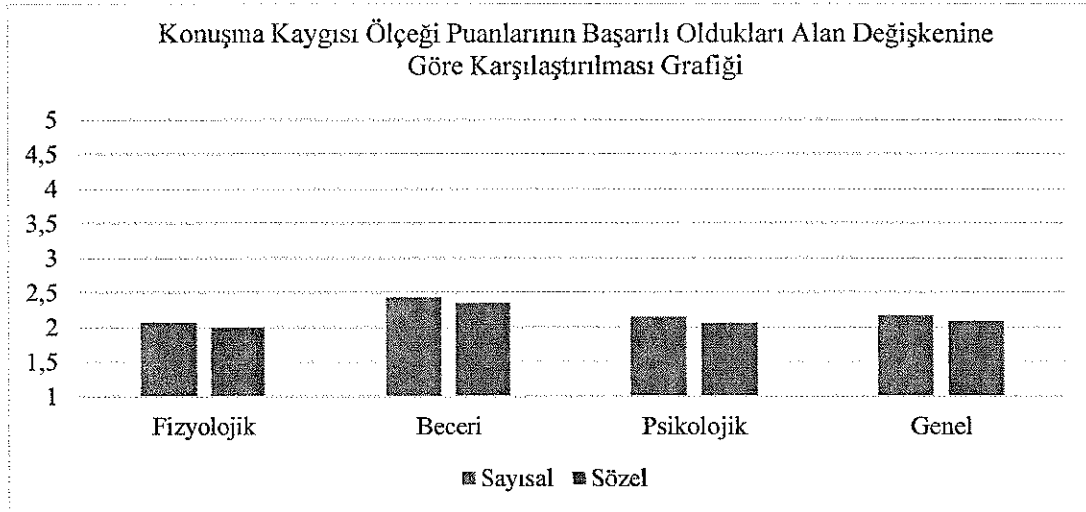
Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının başarılı oldukları alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Başarılı Olunan Alan Değişkenine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	sd	p
Fizyolojik Belirtiler	Sayısal	112	2.07	.65	.06	.83	308	.406
	Sözel	198	2.00	.66	.04			
Beceri ile İlgili Kaygı	Sayısal	112	2.43	.70	.06	.87	308	.385
	Sözel	198	2.35	.85	.06			
Psikolojik Durum	Sayısal	112	2.15	.65	.06	1.07	308	.285
	Sözel	198	2.06	.76	.05			
Genel	Sayısal	112	2.17	.59	.05	1.07	308	.282
	Sözel	198	2.09	.68	.04			

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanları arasında başarılı oldukları alan değişkeni açısından hem ölçek genelinde hem de ölçek alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Fizyolojik Belirtiler: $t_{(308)} = .83$, $p > .05$; Beceri ile İlgili Kaygı: $t_{(308)} = .87$, $p > .05$; Psikolojik Durum: $t_{(308)} = 1.07$, $p > .05$; Genel: $t_{(308)} = 1.07$, $p > .05$). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının kendilerini başarılı olarak algıladıkları alanlar açısından konuşma kaygılarının farklılık göstermediği söylenebilir.



Şekil 4. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ile başarılı oldukları alan değişkeninin karşılaştırılması

4.2.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları ile Yetiştikleri Yerleşim Yeri Değişkeninin Karşılaştırılması

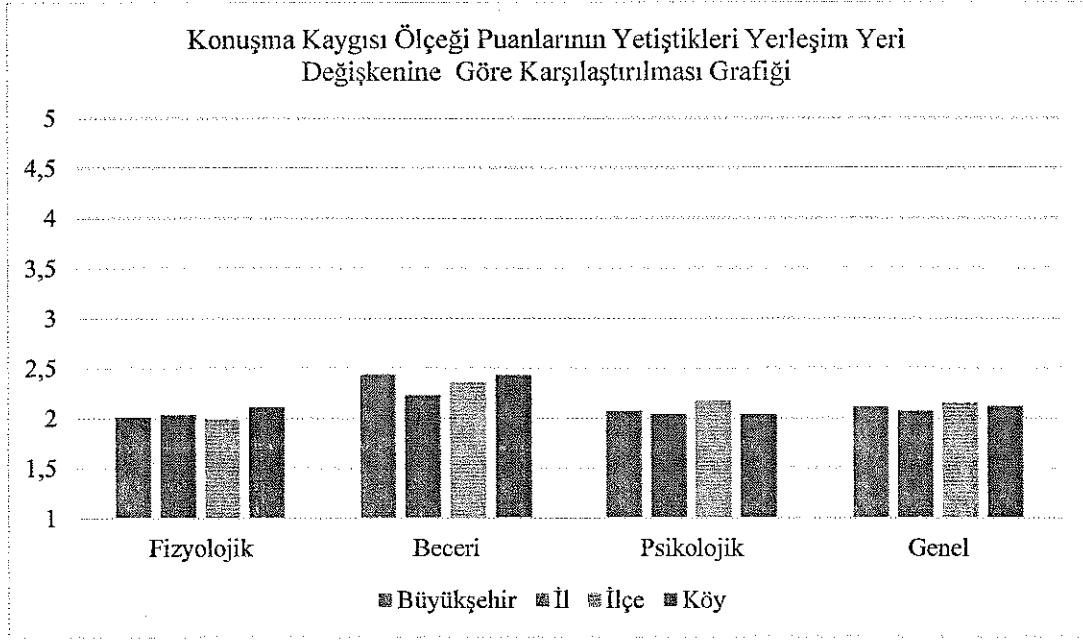
Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının yetiştikleri yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Yetiştigi Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>							
<i>Puan</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Fizyolojik Belirtiler	Büyükşehir	100	2,01	.72	G.Arası	,501	3	,167			
	İl	52	2,03	.75	G.İçi	133,018	306	,435	.38	.765	
	İlçe	106	1,99	.58	Toplam	133,519	309				
	Köy	52	2,11	.56							
Beceri ile İlgili Kaygı	Büyükşehir	100	2,44	.78	G.Arası	1,707	3	,569			
	İl	52	2,23	.87	G.İçi	198,698	306	,649	.87	.454	
	İlçe	106	2,36	.80	Toplam	200,405	309				
	Köy	52	2,43	.76							
Psikolojik Durum	Büyükşehir	100	2,07	.71	G.Arası	,924	3	,308			
	İl	52	2,04	.82	G.İçi	164,169	306	,537	.57	.632	
	İlçe	106	2,17	.75	Toplam	165,093	309				
	Köy	52	2,04	.61							
Genel	Büyükşehir	100	2,11	.66	G.Arası	,229	3	,076			
	İl	52	2,07	.76	G.İçi	132,523	306	,433	.17	.912	
	İlçe	106	2,15	.64	Toplam	132,752	309				
	Köy	52	2,12	.55							

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının yetiştigi yerleşim yeri değişkeni açısından konuşma kaygısı ölçeği puanları arasında hem ölçek genelinde hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır (Fizyolojik Belirtiler: $F_{(3, 306)} = .38$, $p = .765$; Beceri ile İlgili Kaygı: $F_{(3, 306)} = .87$, $p = .454$; Psikolojik Durum: $F_{(3, 306)} = .57$, $p = .632$; Genel: $F_{(3, 306)} = .17$, $p = .912$). Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının, yetiştikleri yerleşim yeri açısından farklılık göstermediği söylenebilir.



Şekil 5. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ile yetiştikleri yerleşim yeri değişkeninin karşılaştırılması

4.2.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları ile Ailenin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Karşılaştırılması

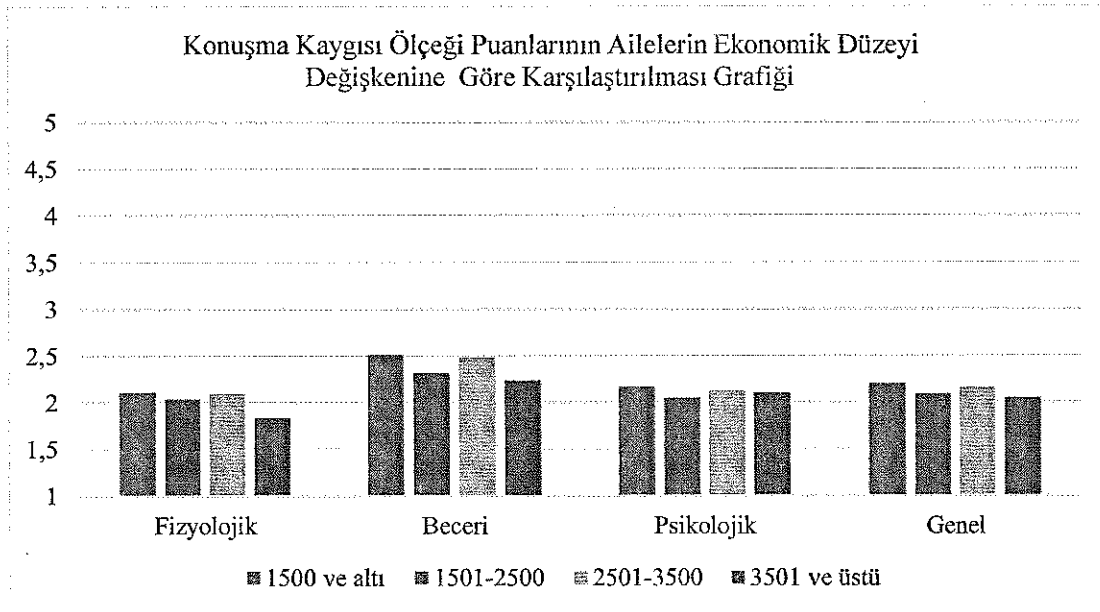
Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının ailelerinin ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Ailenin Ekonomik Düzeyi Değişkeninin Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Puan	Grup	f, \bar{X} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları						
		N	\bar{X}	Ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Fizyolojik Belirtiler	1500 ve altı	46	2,11	.69	G.Arası	2,58	3	,86	2.01	.112	-
	1501-2500	124	2,04	.62	G.İçi	130,93	306	,42			
	2501-3500	82	2,09	.71	Toplam	133,51	309				
	3501 ve üstü	58	1,84	.60							
Beceri ile İlgili Kaygı	1500 ve altı	46	2,51	.83	G.Arası	3,01	3	1,00	1.55	.200	-
	1501-2500	124	2,32	.81	G.İçi	197,39	306	,64			
	2501-3500	82	2,48	.84	Toplam	200,40	309				
	3501 ve üstü	58	2,24	.68							
Psikolojik Durum	1500 ve altı	46	2,17	.80	G.Arası	,54	3	,18	.33	.797	-
	1501-2500	124	2,05	.65	G.İçi	164,54	306	,53			
	2501-3500	82	2,12	.78	Toplam	165,09	309				
	3501 ve üstü	58	2,10	.74							
Genel	1500 ve altı	46	2,20	.71	G.Arası	,90	3	,30	.69	.553	-
	1501-2500	124	2,09	.60	G.İçi	131,84	306	,43			
	2501-3500	82	2,16	.70	Toplam	132,75	309				
	3501 ve üstü	58	2,05	.62							

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının ailelerinin ekonomik düzeyleri değişkeni açısından konuşma kaygısı ölçeği puanları arasında hem ölçek genelinde hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır (Fizyolojik Belirtiler: $F_{(3, 306)} = 2.01$, $p = .112$; Beceri ile İlgili Kaygı: $F_{(3, 306)} = 1.55$, $p = .200$; Psikolojik Durum: $F_{(3, 306)} = .33$, $p = .797$; Genel: $F_{(3, 306)} = .69$, $p = .553$). Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının, ailelerinin ekonomik düzeyleri açısından farklılık göstermediği söylenebilir.



Şekil 6. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ile ailelerinin ekonomik düzeyi değişkeninin karşılaştırılması

4.2.6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları ile Annenin Eğitim Durumu Değişkeninin Karşılaştırılması

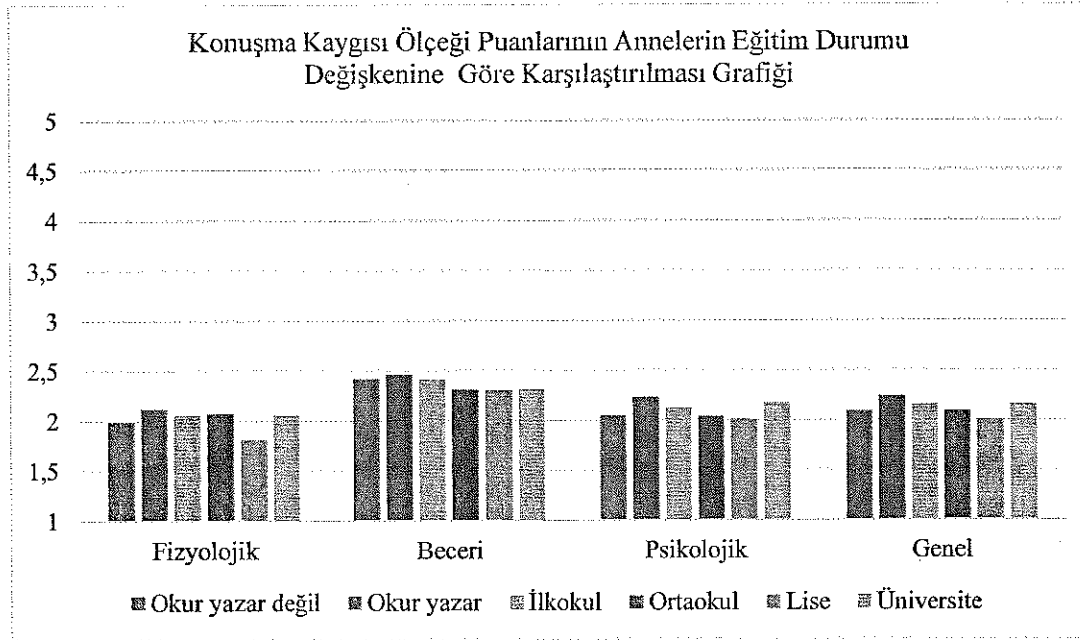
Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkeninin Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Puan	Grup	<i>f, \bar{x} ve ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>						
		N	\bar{x}	Ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Fizyolojik Belirtiler	okur yazar değil	28	1,99	.53	G.Arası	2,48	5	,49	1.15	.332	
	okur yazar	15	2,12	.65	G.İçi	131,03	304	,43			
	ilkokul	157	2,06	.67	Toplam	133,51	309				
	ortaokul	52	2,07	.65							
	lise	42	1,81	.52							
	üniversite	16	2,06	.92							
Beceri ile İlgili Kaygı	okur yazar değil	28	2,42	.77	G.Arası	,86	5	,17	.26	.932	
	okur yazar	15	2,46	.61	G.İçi	199,53	304	,65			
	ilkokul	157	2,41	.88	Toplam	200,40	309				
	ortaokul	52	2,31	.75							
	lise	42	2,30	.64							
	üniversite	16	2,31	.76							
Psikolojik Durum	okur yazar değil	28	2,05	.62	G.Arası	,95	5	,19	.35	.879	
	okur yazar	15	2,23	.80	G.İçi	164,13	304	,54			
	ilkokul	157	2,12	.80	Toplam	165,09	309				
	ortaokul	52	2,04	.65							
	lise	42	2,01	.51							
	üniversite	16	2,17	.86							
Genel	okur yazar değil	28	2,09	.56	G.Arası	1,00	5	,20	.46	.803	
	okur yazar	15	2,24	.62	G.İçi	131,74	304	,43			
	ilkokul	157	2,15	.71	Toplam	132,75	309				
	ortaokul	52	2,09	.60							
	lise	42	2,00	.46							
	üniversite	16	2,16	.77							

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının, annenin eğitim durumu değişkeni açısından konuşma kaygısı ölçeği puanları arasında hem ölçek genelinde hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır (Fizyolojik Belirtiler: $F_{(3, 306)} = 1.15$, $p = .332$; Beceri ile İlgili Kaygı: $F_{(3, 306)} = .26$, $p = .932$; Psikolojik Durum: $F_{(3, 306)} = .35$, $p = .879$; Genel: $F_{(3, 306)} = .46$, $p = .803$). Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının, annelerinin eğitim durumu açısından farklılık göstermediği söylenebilir.



Şekil 7. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ile annelerinin eğitim durumu değişkeninin karşılaştırılması

4.2.7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları ile Babanın Eğitim Durumu Değişkeninin Karşılaştırılması

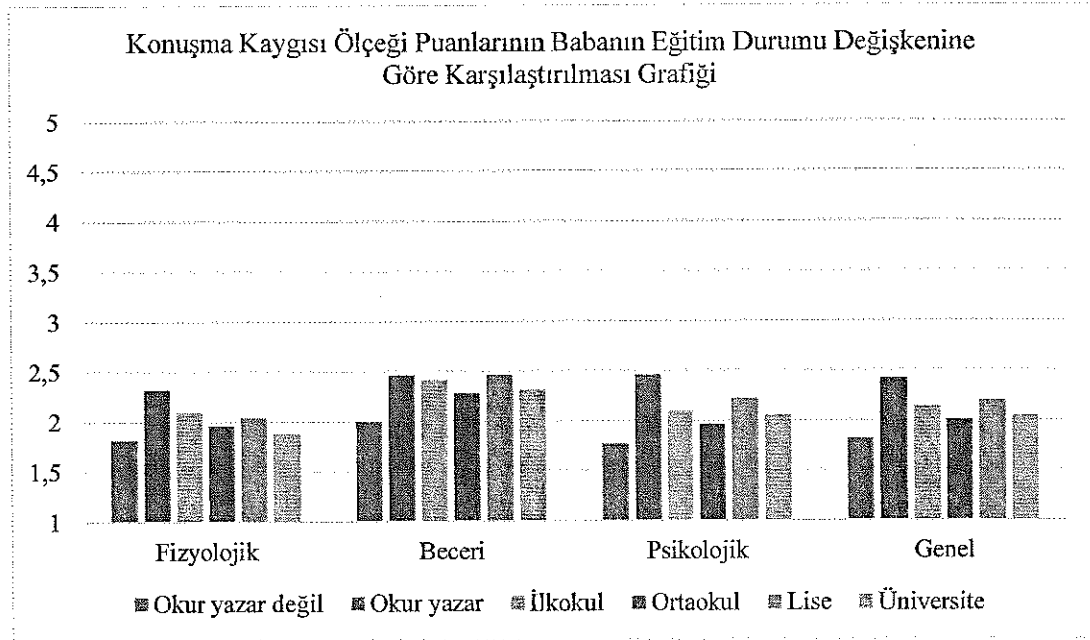
Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkeninin Karşılaştırılması Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

<i>f_i \bar{X} ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>							
<i>Puan</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>	
Fizyolojik Belirtiler	okur yazar değil	8	1,82	.70	G.Arası	2,59	5	,51	1.20	.307		
	okur yazar	9	2,32	.43	G.İçi	130,92	304	,43				
	ilkokul	109	2,09	.70	Toplam	133,51	309					
	ortaokul	72	1,96	.63								
	lise	82	2,04	.55								
	üniversite	30	1,88	.79								
Beceri ile İlgili Kaygı	okur yazar değil	8	2,00	.74	G.Arası	2,74	5	,54	.84	.520		
	okur yazar	9	2,46	.32	G.İçi	197,66	304	,65				
	ilkokul	109	2,41	.87	Toplam	200,40	309					
	ortaokul	72	2,28	.83								
	lise	82	2,46	.75								
	üniversite	30	2,31	.71								
Psikolojik Durum	okur yazar değil	8	1,77	,46	G.Arası	4,59	5	,92	1.74	.125		
	okur yazar	9	2,46	,83	G.İçi	160,49	304	,52				
	ilkokul	109	2,09	,78	Toplam	165,09	309					
	ortaokul	72	1,96	,66								
	lise	82	2,22	,69								
	üniversite	30	2,05	,76								
Genel	okur yazar değil	8	1,82	,52	G.Arası	3,25	5	,65	1.53	.180		
	okur yazar	9	2,42	,55	G.İçi	129,49	304	,42				
	ilkokul	109	2,14	,70	Toplam	132,75	309					
	ortaokul	72	2,01	,62								
	lise	82	2,20	,60								
	üniversite	30	2,04	,70								

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının, babanın eğitim durumu değişkeni açısından konuşma kaygısı ölçeği puanları arasında hem ölçek genelinde hem de ölçeğin tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır (Fizyolojik Belirtiler: $F_{(3, 306)} = 1.24$, $p = .307$; Beceri ile İlgili Kaygı: $F_{(3, 306)} = .84$, $p = .520$; Psikolojik Durum: $F_{(3, 306)} = 1.74$, $p = .125$; Genel: $F_{(3, 306)} = 1.53$, $p = .180$). Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının, babalarının eğitim durumu açısından farklılık göstermediği söylenebilir.



Şekil 8. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ile babalarının eğitim durumu değişkeninin karşılaştırılması

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanarak ulaşılan sonuçlar ortaya konmuş, ilgili çalışmalarla karşılaştırmalar yapılarak tartışmalara yer verilmiş ve yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırma sonuçlarına dayalı olarak yeni yapılacak çalışmalara yön verebilecek önerilere de yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, alt problemlere ilişkin elde edilen sonuçlar, ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygı durumları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında ortanın altında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda konuşma becerisinin oldukça önemli olduğu sınıf öğretmenliği alanında, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı yaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Lisans döneminde birinci sınıftan itibaren alınan Sözlü Anlatım, Yazılı Anlatım, Türkçe Öğretimi ve diğer öğretim derslerinde yapılan sunular öğrencilerin konuşma becerilerini, topluluk karşısında ders anlatmalarını ve konuşma becerilerini geliştirmekte ve konuşma kaygısını istenen düzeyde tutabildiği söylenebilir. Diğer araştırma sonuçlarında da öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının düşük olduğu görülmektedir. Örneğin Durmuş ve Baş'ın (2016) yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler

öğretmenlerinin konuşma kaygılarının düşük seviyede olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Deringöl'ün (2018) sınıf öğretmen adaylarına yönelik yapmış olduğu konuşma kaygı düzeyi belirleme araştırma sonuçlarına göre de öğretmen adaylarının konuşma kaygıları düşük seviyede bulunmuştur. İşcan ve Karagöz'ün (2016) Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelendiği araştırmasında öğretmen adaylarının çevre odaklı ve konuşma psikolojisi kaygı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Harmandar-Demirel, Serdar, Uludere ve Karakaş'ın (2017) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Özkan ve Kınay'ın (2015) çalışmalarında da öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının düşük seviyede olduğu bulunmuştur. Bu durumun öğretmen adaylarının lisans öğretiminde 1. sınıftan itibaren sözel anlatım dersleri almasının öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını azalttığı söylenebilir. Bunu destekler nitelikte olan Katrancı ve Kuşdemir'in (2015) öğretmen adaylarının Sözlü anlatım dersini almadan ve aldıktan sonraki konuşma durumlarını inceleyen çalışmasında öğretmen adaylarının bu dersi aldıktan sonra Türkçeyi doğru ve akıcı konuşmaya yönelik düşüncelerinin olumlu yönde etkilendiği, topluluk karşısında konuşma yapma isteklerinin olumlu yönde geliştiği ve konuşma kaygılarının düştüğü ortaya çıkmıştır.

Konuşma kaygısının yüksek olmaması, mesleği gereği konuşma becerisinin çok önemli olduğu öğretmenler için istenen bir durumdur. Özdemir'in (2018) çalışmasında hazırlıklı konuşmaların, Türkçe öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerini, orta düzeyden düşük düzeye düşürdüğü görülmektedir. Bu bağlamda hazırlıklı konuşmaların, öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşma kaygılarını azaltabildiğini söylemek mümkündür.

Araştırmayla aynı bulgulara sahip olmayan çalışmalar da görülmektedir. İşcan ve Karagöz'ün (2016) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmacı odaklı konuşma kaygıları yüksek seviyede çıkmıştır. Arslan'ın (2012) çalışmasında ise öğrencilerin topluluk karşısında konuşmaktan çekindikleri, aşırı derecede heyecanlandıkları, baş ağrısı, ses titremesi, kalp atışının hızlanması gibi fiziksel belirtiler yaşadıkları vurgulanırken Türkçeye yeterince hâkim olunamaması, yanlış bilgi verme korkusu, özgüven yetersizliği, dinleyicinin alaycı tavrı, utangaç karakter gibi sebeplerin, topluluk karşısında konuşma kaygısı yarattığı belirlenmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının, cinsiyet, sınıf düzeyi, başarılı olduğu alan, yetiştiği yerleşim yeri, ailesinin ekonomik durumu, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve analizler sonucunda ulaşılan bulgulara bakılarak sonuçlar ortaya konmuştur.

5.1.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlara göre öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre yalnızca fizyolojik belirtiler alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Buna göre kadın öğretmen adaylarının konuşma kaygıları, erkek öğretmen adaylarının konuşma kaygılarından “fizyolojik beceriler” bakımından daha yüksektir. Bu durum, konuşma kaygısının fiziksel yansımalarının, kadın öğretmen adaylarında daha çok görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu kısmını destekler nitelikte olan ve kadınların, erkeklere oranla konuşma kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Suroğlu-Sofu’nun (2012) çalışmasında konuşma kaygısıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulup kadın öğretmen adaylarının konuşma kaygısının, erkek öğretmen adaylarının konuşma kaygısından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çakmak ve Hevedanlı’nın (2005) çalışmasında lisans öğrencilerinin kaygı düzeyleri incelenmiş ve kız öğrencilerin kaygı düzeyleri, erkek öğrencilerin kaygı düzeylerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Bozkurt (2004) çalışmasında da kız öğrencilerin kaygı düzeylerini, erkek öğrencilerinkinden daha yüksek düzeyde bulmuş ve bu durumu kızların, erkeklere göre kendilerini baskı altında hissettiklerine, kendilerini eleştirmeye daha meyilli olduklarına ve erkeklerin ise daha rahat ve daha sosyal olduklarına bağlamıştır.

Sevim ve Gedik’in (2014) çalışmasında ise farklı bulgulara ulaşılmış, erkek öğrencilerin konuşma kaygısı, kız öğrencilerin konuşma kaygısından daha yüksek bulunmuştur. Katrancı’nın (2014) öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algılarının araştırıldığı çalışmasında da kadın öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algısı, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Yani kadın öğretmen adaylarının konuşma becerisi konusunda özgüvenleri daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada “Beceri ile İlgili Kaygı” ve “Psikolojik Durum” alt boyutlarında ise öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer biçimde Deringöl’ün (2018) çalışmasında da Sınıf Öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

5.1.2.2. Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair sonuçlara göre öğretmen adaylarının konuşma kaygıları, sınıf düzeyi değişkenine göre hem ölçeğin tüm alt boyutlarında hem de ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık göstermiştir. 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının kaygı ortalamalarının 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının kaygı ortalamasından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda 1. ve 2. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının konuşma kaygı durumlarının 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının konuşma kaygı durumlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf seviyesi yükseldikçe öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üst sınıflardaki konuşma kaygısının alt sınıflara göre daha az olmasının sebepleri arasında öğretmen adaylarının çevreye uyumlarının artması, son sınıfa kadar almış oldukları teorik Türkçe sözel anlatım dersleri ve Okul deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde yaşamış oldukları okul deneyimleri ve öğrencilere ders anlatma fırsatı bulmaları, öğretim derslerinde yapmış oldukları örnek ders sunumları ve dolayısıyla topluluk karşısında konuşma pratiği yapmış olmaları gibi etkenler sıralanabilir. Deringöl’ün (2018) çalışmasında da benzer bulgular bulunmuş öğretmen adaylarının konuşma kaygıları sınıf düzeyi yükseldikçe azaldığı ortaya çıkmıştır. Suroğlu-Sofu (2012) ve Özkan ve Kınay (2015) yapmış oldukları çalışmalarda da öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça konuşma kaygılarının azaldığını tespit etmişlerdir. Buna karşın Sevim ve Gedik’in (2014) ve Yıldırım’ın (2015) yaptıkları çalışmada ortaöğretim ve ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.2.3. Başarılı oldukları alan değişkenine ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygı durumlarının başarılı oldukları alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Kendisini sayısal alanda daha başarılı gören öğretmen adayları ile kendisini sözel alanda daha başarılı hisseden öğretmen adaylarının konuşma kaygı durumlarının birbirine yakın değerlerde olduğu görülmüştür. Bu durum araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının, Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencileri olması ve üniversite giriş sınavlarına her iki alandan da hazırlanmaları ve her iki alana da yakın olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca aynı üniversitede ve aynı bölümde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının aynı dersleri almış olmaları da onların aynı düzeyde konuşma kaygısına sahip olmalarına neden olarak gösterilebilir. Benzer bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte konuşma kaygısının farklı bölümler arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlayan Katrancı ve Kuşdemir'in (2015) araştırmasında, sayısal bir bölüm olan Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları Okul Öncesi öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarından daha yüksek çıkmıştır. Bu çalışma doğrultusunda sözel alanda daha başarılı olan öğrencilerin, sayısal alanda daha başarılı olan öğrencilere oranla daha az konuşma kaygısına sahip oldukları söylenebilir. Sözel bir alanda öğrenim gören öğrencilerin dil ve anlatım becerilerinin daha gelişmiş olması ve daha fazla Türkçe ve Sözlü Anlatım derslerinin olması nedeniyle konuşma becerilerini daha çok geliştirmeleri, konuşma kaygılarının daha düşük seviyede kalmasının nedenleri arasında sayılabilir. Buna karşın İşcan ve Karagöz'ün (2016) yalnızca Türkçe Öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği araştırmasında ise Türkçe Öğretmeni adaylarının konuşma odaklı konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını inceleyen Suroğlu-Sofu (2012) ise içerisinde Türkçe, Matematik, Okul Öncesi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler bölümlerindeki öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamıştır. Yani sayısal ya da sözel bölümlerde öğrenim görme ile konuşma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu araştırmalara göre konuşma kaygısının sayısal ya da sözel alanlarla ilgili olmadığı söylenebilir.

5.1.2.4. Yetiştikleri yerleşim yeri değişkenine ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının yetiştikleri yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ancak küçük yerleşim yerinde yetişmiş öğretmen adayları ile büyük yerleşim yerinde yetişmiş öğretmen adaylarının konuşma kaygı durumlarının birbirine yakın ortalamada olduğu ortaya çıkmıştır.

Günümüzde köy, ilçe gibi küçük yerleşim yerlerinde de sosyal imkânların artması ve bilişim çağının getirilerinden olan televizyon, telefon, internet gibi unsurların küçük yerleşim yerlerine ulaşması, bu sonuçların nedenleri arasında sayılabilir. Konuşma becerisinin iletişimi sağlayan bir beceri olduğu düşünüldüğünde Çavuşoğlu'nun (2014) çalışmasında da Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri algı düzeyleri ile yetiştikleri yerleşim değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, araştırmanın bu sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Buna karşın Durmuş ve Baş'ın (2016) Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelendiği çalışmasında ise Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları doğup büyümüş oldukları yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterme durumuna bakıldığında köyde yetişenlerin konuşma kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada konuşma kaygısının göz temasından kaçınma ve göz göze gelmekten çekinme konularında psikolojik kaygıların nadiren de olsa görüldüğü bulgusundan hareketle, özyeterlilikle ilgili çalışmalar incelendiğinde; İkiz ve Yörük'ün (2013) çalışmalarında yerleşim yerinin öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerini etkilemediği, buna karşın Erol ve Avcı-Temizir'in (2015) çalışmasında ise büyükşehirlerde yaşayan ergenlerin utangaçlık düzeylerinin, kasaba ve köyde yetişenlere göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

5.1.2.5. Ailenin ekonomik düzeyi değişkenine ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygı durumlarının ailelerin ekonomik düzeyine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Çünkü ailelerinin ekonomik düzeyi farklı olan sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygı düzeylerinin

birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ailelerinin ekonomik düzeyinin konuşma kaygılarını belirlemediği söylenebilir.

Araştırmanın bu sonucuna karşın Suroğlu Sofu'nun (2012) çalışmasında benzer bulgulara ulaşılmamış, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyinden düşük bulunmuştur.

5.1.2.6. Anne ve babanın eğitim durumu değişkenine ilişkin tartışma ve sonuç

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygı durumlarının anne eğitim durumu değişkenine ve baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri anne ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Konuşma becerisinin ilk kazanıldığı yer aile olduğundan bu konuda ailede anne ve baba modelinin önemi büyüktür. Bu doğrultuda anne ve babanın eğitim durumunun, hangi seviyede olursa olsun öğretmen adaylarının yetiştirilmesine katkısı olduğunu söylemek mümkündür.

Duman'ın (2008) ve Tüzemen'in (2016) çalışmalarında da anne-baba öğrenim düzeyine bağlı olarak öğrencilerin durumluk kaygı, sürekli kaygı ve sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemişken Gökçedağ'ın (2001) çalışmasında annenin öğrenim durumu ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak Arslan'ın (2018) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile anne-baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve bu farklılık, üniversite-ortaokul grupları arasında üniversite mezunları lehine bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Bu bölümde çeşitli öneriler başlıklar halinde sunulmuştur.

5.2.1. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmada yalnızca Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan Sınıf Öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı belirlenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalar her bölgeden en az bir üniversiteyi örnekleme olarak daha çok sayıda üniversiteyi kapsayabilir.

Araştırmanın örneklemini yalnızca sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda diğer bölümlerdeki öğretmen adayları da araştırmaya katılarak bölümler arasında da karşılaştırmaya dayalı çalışmalar yapılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına konuşma kaygı ölçeğinin yanı sıra gönüllü olanlarla bireysel görüşmeler yapılabilir ve araştırmaya nitel boyut katılarak öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri alınabilir.

Araştırmada konuşma kaygısı ile bazı değişkenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır, bundan sonra yapılacak araştırmalarda daha önce topluluk karşısında yaptıkları konuşma sayısı, katıldıkları sosyal etkinlik sayısı gibi farklı değişkenler eklenerek araştırmaya farklı bir boyut kazandırılabilir.

5.2.2. Öğretmen Adaylarına ve Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öneriler

Öğretmenler konuşma konusunda öğrencilere rol model olduklarından, doğru ve güzel konuşmaya yönelik derslere ağırlık verilebilir.

Öğretmen adaylarının uygulamalı öğretmenlik ders sayıları artırılarak lisans dönemindeki dört yıla eklenmesi sağlanabilir ve böylelikle öğretmen adaylarının daha sık öğrenciyle bir araya gelmeleri sağlanabilir ve ders sunumu yapmalarına olanak verilerek zamanla topluluk karşısında konuşurken aşırı heyecanlanmalarının ve yaşadıkları konuşma kaygısının azalması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abalı, O. (2018). *Ergenlik dönemi ve ruhsal yaklaşım*. İstanbul: Adeda Yayıncılık.
- Ağca, H. (1999). *Sözlü anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akçay, A. (2017). Konuşma türleri. A. Akçay ve S. Baskın (Ed.), *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* içinde (ss. 283-333), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akgül, G. (2010). *İlköğretim Türkçe (6,7,8. sınıflar) 2006 öğretim programında yer alan okuma, dinleme, konuşma, yazma öğrenme alanlarındaki kazanımların bütünsel beyin modeline göre analiz edilmesi ve sınıflandırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Antakya.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri/ The opinions of teacher candidates about speech problems. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420. Erişim adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000365>
- Akkaya, N. ve Ünal, E. (2016). Sözlü iletişim. F. Susar Kırmızı (Ed.) *İlk ve Ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (ss. 61-105), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (6. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 37-48. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/akyol.htm
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri*. (3. basım). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, H., ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *e-Journal Of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Altunkaya, H. (2017). Konuşma ile ilgili temel kavramlar. A. Akçay ve S. Baskın (Ed.), *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* içinde (ss. 25-56), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Andrade, M. & Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in japanese efl university classes: physical, emotional, expressive, and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 235-253. doi: 10.19126/suje.40827

- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 2(3), 26-43. <https://doi.org/10.31458/iej.399014>
- Ashlock, M. Z., Brantley, W., A., & Taylor, K., B. (2015). Comparisons of speech anxiety in basic public speaking courses: Are intensive or traditional semester courses better? *Basic Communication Course Annual*, 27(13), 117-140.
- Aycan, K. (2012). *Ses eğitimi yöntemlerinin türkçe konuşma eğitimindeki vurgu kusurlarının düzeltilmesine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (2002). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Beck, A. T. & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Bıyık, T. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve ortaokul Türkçe kitap setindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.
- Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 32-39.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev: Deniz ve Sarıoğlu). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (9. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık, 167-82.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carlson, N. R. (2018). *Fizyolojik psikoloji: Davranışın nörolojik temelleri*. (Çev. Ed. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Carnegie, D. (1998). *Söz söyleme ve iş başarma sanatı*, (Çev: Yılmaz, G.). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- Çavuşoğlu, S. B., ve Günay, G. (2014). İstanbul Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (besyo) öğrencilerinin iletişim becerileri algı düzeylerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri*

- Dergisi*, 6(1), 107-121. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/151070>
- Daly, J. A., Vangelisti, A. L., & Weber, D., J. (1995). Speech anxiety affects how people prepare speeches: A protocol analysis of the preparation processes of speakers. *Communication Monographs*, 62(4), 383-397. doi: 10.1080/03637759509376368
- Demir, T., ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/auebfd/issue/38378/444987>
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirsu, Ö. (2018). *Üniversite öğrencilerinde algılanan ebeveyn tutumları ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik dayanıklılığın ve kaygı duyarlılığının aracı rolleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü : İstanbul.
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 23-35. Erişim adresi <http://dergipark.org.tr/cbayarsos/issue/39491/465705>
- Develi, E. (2006). *Konya'da ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygı durumlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Dilekman, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tebd/issue/26112/275109>
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tebd/issue/26140/275307>
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274. <https://dergipark.org.tr/tubar/issue/16968/177233>
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Duman, B., Göral G. N. ve Bilgin, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin sınıf ortamında yabancı dil konuşma kaygısı üzerine nitel bir çalışma. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 13-27. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/aduefebder/issue/35817/403577>

- Dumanlı-Kadıızade, E. ve Önder, B. (2016). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin konuşma becerisi açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), 1104-1124.
- Durmuş, E. ve Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 325-325.
doi: 10.7827/TurkishStudies.9981
- Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Erdoğan, D. (2016). *Üniversiteye hazırlık sınıfı öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının ve durumluk kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Erol, M., & Temizer, D. A. (2015). Ergenlerin utangaçlık düzeylerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 97-108.
Erişim adresi <http://www.pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/36>
- Eş, Ü. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. San Fransico: McGraw-Hill Inc.
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne - baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
doi: 10.31464/jlere.425224
- Gün, E. (2018) 8. *Sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.
- Gündüz, O. (2009). Konuşma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol. *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (ss. 93-133). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı konuşma eğitimi*. (1. Baskı), Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar/language teaching approaches and their applications in teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15).
Erişim adresi <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000654>

- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27. doi: 10.14686/BUEFAD.201416205
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi: Ankara.
- Güneyli, A. (2018). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde konuşma eğitimi. F. Güneş ve S. Sidekli (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi içinde* (ss. 203-245), Ankara: Eğiten Kitap.
- Güvey-Aktay, E. (2015). *İlkokuma yazma öğretiminde akran işbirliği*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Güvey-Aktay, E. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Diksiyona İlişkin Görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 431-449. doi: 10.17494/ogusbd.548526
- Güzel, A. ve Karatay, H. (2014). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harmandar-Demirel, D., Serdar, E., Uludere, E. ve Karakaş, Z. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Journal of International Social Research*, 10(50). Erişim adresi: www.sosyalarastirmalar.com
- Henry, J. R. (2003). *The effects of brief ruminating, distracting, and mindfulness interventions on public speaking anxiety*. University of North Carolina At Greensboro.
- Huberty, T. J. (2012). *Anxiety and depression in children and adolescents: Assessment, intervention and prevention*. Springer Science & Business Media.
- İkiz, F. E. ve Yörük, C. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 225-252. doi: http://dx.doi.org/10.12780/UUSBD146
- İşcan, A., ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(3), 193-206.
- Johnson, K. H. (2012). The effect of a high school speech course on public speaking anxiety for students in a college-level public speaking class. Trevecca Nazarene University: Nashville. Erişim adresi <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/1036631294/fulltextPDF/24E0E8E7A6684237PQ/1?accountid=16595>
- Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygılarının bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10, 541-556. doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7960ISSN: 1308-2140
- Kardaş, M. N. (2017). Hazırlıksız konuşmalar ve nezaket. A. Akçay ve S. Baskın (Ed.), *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi içinde* (ss. 339-364), Ankara: Anı Yayıncılık.

- Katrançı, M.ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(6), 651-665. Erişim Adresi <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1407>
- Katrançı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.
- Katrançı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
doi: 10.14582/DUZGEF.544
- Keskin, T. (2015). *Hafıza teknikleri*. İstanbul: Ares Yayınları
- Keşaplı, G. ve Çiftçi, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54(1), 463-484. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS4830>
- Kinay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1747-1760.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Köknel, Ö. (2004). *Korkular, takıntılar, saplantılar* (5. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Köse, H.S. (2006). Müzik öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 80-89.
- Köse, E. (2018). *Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının dil bilgisi konuları açısından EBA ve Türkçe öğretim programı ile eşgüdümlülüğü*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Samsun.
- Kuru, O. (2013). *Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kurudayıoğlu, A. G. M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/156773>
- Marangoz, M. M. (2014). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarında konuşma eğitimi uygulamaları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.
- MEB. (2018). *Türkçe öğretim dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 389-404.

- Nakip, C. (2015). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.
- Neer, M. R. & Kircher, W. F. (1989). The effects of delivery skills instruction on speech anxiety. Erişim adresi <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED305685.pdf>
- Öktem, Ö. (1981). *Anksiyetenin öğrenme ve hafızaya etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, Psikiatri Kürsüsü, İstanbul.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1). Erişim adresi <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933709.pdf>
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Erişim adresi <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/viewFile/2796/3676>
- Özkan, E. ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1290-1301. doi: 10.7884/teke.519
- Özüdoğru, M. ve Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Raja, F. (2017). Anxiety level in students of public speaking: Causes and remedies. *Journal of Education and Educational Development*, 4, 94.
- Scovel, T. (1991). *The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of Anxiety Research*. Horwitz, D. J. Young, (Eds.). (1991). *Language Anxiety: From Theory And Research To Classroom Implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 379-393. doi: 10.14222/Turkiyat1236
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 393-413. Erişim adresi <http://dergipark.org.tr/ataunikkefd/issue/2772/37094>
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563-580. Erişim adresi <http://dergipark.org.tr/tubar/issue/16968/177248>

- Sidekli, S. (2013). Story map: How to improve writing skills. *Educational Research and Reviews*, 8(7), 289-296. doi: 10.5897/ERR2013.1112
- Suroğlu-Sofu, M. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya*.
- Şahin, S. ve Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66. Erişim adresi <http://dergipark.org.tr/ausbid/issue/38415/445607>
- Şenol, M. (1999). *Okuma yazma öğretiminin tasviri bibliyografyası*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon.
- Tanrıdağ, O. (2018). *Temel beyin bilgisi: İnsan beyninin yapısı, işlevleri ve işlev bozuklukları*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Basımevi.
- TDK (2018). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr/index.php>
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Temiz, E. (2015). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları. *Journal of Turkish Studies* 10(3), 985-985. DOI: 10.7827/TurkishStudies.7767
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2016). Konuşma becerisinde aşamalı gelişim modelinin etkililiği üzerine bir değerlendirme/An assessment on the effectiveness of the gradual development model in speaking skill. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34).
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131. Erişim adresi <http://dergipark.org.tr/aucebfd/issue/38396/445297>
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden M. (2014). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden M. (2018). *Diksiyon ve konuşma eğitimi* (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Topuzkanamış, E. (2017). Eğitim programlarında konuşma eğitimi. A. Akçay ve S. Baskın (Ed.), *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi içinde* (ss. 365-424), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-135.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Van.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 59-67. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/219390>
- Umagan, S. (2007). *Dinleme-ilköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünal-Karagüvan, H. (1999). Açık kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili bir çalışma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 203-218 Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/maruaebd/issue/380/2487>
- Ünal, A. (2006). *OKS (LGS)'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Vural, B. (2003). *Uygulama ve örneklerle doğru ve güzel konuşma sanatı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları.
- Yalçın, N. (2006). *Konuşma tanıma teknolojisi yardımıyla ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine ilkokuma yazma öğretimi için bir yazılım geliştirme*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Yaman, E. (2007). *Doğru güzel ve etkili konuşma sanatı*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Yaşar, Ş. ve Girmen, P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 13-23.
- Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Yıldırım, H. H. ve Yıldırım, S. (2011). Hipotez Testi, Güven Aralığı, Etki Büyüklüğü ve Merkezi Olmayan Olasılık Dağılımları Üzerine. *İlköğretim Online*, 10(3), 1112-1123.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.
- Yılmaz, E. Şahin, Y. L. ve Akbulut, Y. (2016). Öğretmenlerin dijital veri güvenliği farkındalığı. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 26-45. doi: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.29650>
- Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

EKLER

Ek 1. Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı Ölçeği

Sevgili öğretmen adayları;

Bu ölçek, sizin konuşma kaygılarınızı belirlemeye ilişkin ifadelerden oluşmaktadır. Aşağıdaki ifadeleri, size uygun olan biçimde değerlendirerek işaretleyiniz. Araştırmaya getirdiğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Kevser TOLUN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

I. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

- **Cinsiyetiniz:**

Kadın Erkek

- **Kaçıncı Sınıfta Okuyorsunuz:** 1. 2. 3. 4.

- **Hangi ders alanlarında kendinizi daha başarılı hissediyorsunuz?**

Sayısal Sözel

- **Yetiştirdiğiniz Bölge:**

Büyükşehir İl İlçe Köy

- **Ailenizin Maddi Durumu:**

1500 ve altı 1501-2500 2501-3500 3501 ve üstü

- **Ailenizin Eğitim Durumu:**

Annenizin eğitim durumu

Babanızın eğitim durumu

Okur yazar değil

Okur yazar değil

Okur yazar

Okur yazar

İlkokul mezunu

İlkokul mezunu

Ortaokul mezunu

Ortaokul mezunu

Lise mezunu

Lise mezunu

Üniversite mezunu

Üniversite mezunu

II. BÖLÜM: Ölçek Maddeleri

	ÖĞRETMEN ADAYLARI KONUŞMA KAYGI ÖLÇEĞİ	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Konuşma anında sesim titrer.					
2	Konuşma anında ellerim ve ayaklarım titriyor.					
3	Konuşma anında başıma ağrıyor.					
4	Konuşma anında kalbimin çok hızlı attığını hissediyorum.					
5	Konuşma anında terliyorum.					
6	Konuşma anında midem bulanıyor.					
7	Konuşma anında ağzım kuruyor.					
8	Konuşma anında hızlı nefes alıp veriyorum.					
9	Konuşma öncesi uyku sorunu yaşıyorum.					
10	Konuşma öncesi iştahım kapanıyor.					
11	Konuşma anında kekeleyorum.					
12	Konuşma anında kendimi rahat hissedemediğim için vurgu ve tonlamaları yapamıyorum.					
13	Konuşma anında topluluğa karşı hâkimiyet kuramayacağımı düşünüyorum.					
14	Konuşma anında metne bağlı kalırım.					
15	Konuşma anında jest ve mimiklerimi doğru kullanamadığımı düşünüyorum.					
16	Konuşma anında dinleyici kitlesini yönlendiremediğimi düşünüyorum.					
17	Konuşma anında düşüncelerimi tam olarak anlatamadığımı düşünüyorum.					
18	Konuşma anında sesimin dinleyicilere yeterli derecede iletemediğimi düşünüyorum.					
19	Konuşma anında göz temasından kaçınıyorum.					
20	Konuşma anında eksiklerimin arandığı düşüncesindeyim.					
21	Konuşma anında kendimde bilgi eksikliği hissediyorum.					
22	Konuşma anında hareketli oluştansa sabit durmayı tercih ediyorum.					
23	Konuşma anında karşı cinsle göze gelmekten çekiniyorum.					
24	Konuşma anında sözüm kesildiğinde birdaha devam edemeyeceğimi düşünüyorum.					
25	Konuşma anında kimsenin beni dinlemediğini düşünüyorum.					
26	Konuşma anında ortama beklenmeyen birinin heran gelebileceğini düşünüyorum.					
27	Konuşma anında sürenin bir an evvel bitmesini istiyorum.					
28	Konuşma anında konunun dağılacağı korkusu yaşıyorum.					
29	Konuşma anında motive olamıyorum.					
30	Konuşma anında kendimi baskı altında hissediyorum.					
31	Konuşma anında geriliyorum.					
32	Konuşma anında şahsına soru yöneltileceği korkusuna kapılıyorum.					
33	Konuşma anında ellerimle veya saçlarımla oynuyorum.					
34	Konuşma anında aklıma başka şeyler geliyor.					
35	Konuşma anında dinleyiciler yerine başka yerlere (pencere,tavan v.b) bakıyorum.					
36	Topluluk önünde konuşma düşüncesi beni öğretmenlik mesleğinden soğutuyor.					
37	Toplantılara konuşmacı olarak katılmak istemiyorum.					
38	Grup çalışmalarında sözcü olmak istemiyorum.					
39	Derslerde söz alarak düşünce belirtmekten kendimi alıkoyuyorum.					
40	Sunun yapılacak dersleri seçmek istemiyorum.					

Ek 2. Araştırma İzinleri

Evrak Tarihi : 03.04.2019



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 59763365-302.08-E.36223
Konu : İzin İşleri

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI'nın 02.04.2019 tarihli ve 28677689-302.08-E.33904 sayılı yazısı

Anabilim Dalımız, Sınıf Eğitimi tezli yüksek lisans programı 1643114004 numaralı öğrencisi Kevser TOLUN'un "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında belirtilen ölçekleri, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Programı öğrencilerine uygulama talebinin uygun görüldüğüne dair Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi (b) yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL
Enstitü Müdürü

Ek: İlgi (b) yazı

Bu belgenin asıl elektronik imzalıdır. <https://ebds.mu.edu.tr> adresinden FIZUV8-5MXRHD kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ali Koçman Kültür Sanat Sitesi
Kat:1 48000 Kötekli / MUĞLA
Telefon No: (0252) 211-3091 / Faks No: (0252) 211-3095
e-Posta: ens-eg@mu.edu.tr / İnternet Adresi: <http://www.egitimbilimleri.mu.edu.tr>

Bilgi için: Erol KÖSTEL
Memur
Telefon No: null

Evrak Tarihi : 26.03.2019



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 89241861-302.08-E.32518
Konu : İzin İşleri

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞI'nın 22.03.2019 tarihli ve 14988706-302.08-E.31941 sayılı yazısı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi tezli yüksek lisans programı 1643114004 numaralı öğrencisi Kevser TOLUN'un "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında ekte belirtilen ölçekleri, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Fakültemiz Sınıf Eğitimi öğrencilerine uygulayabilme talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Bilal DUMAN
Dekan V.

Bu belgenin aslı elektronik imzalıdır. <https://ebds.mu.edu.tr> adresinden MEJVJP-PCSDXF kodu ile doğrulayabilirsiniz.

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ KÖTEKLİ KAMPÜSÜ
KÖTEKLİ/MENTEŞE/MUĞLA
Telefon No: (0252) 211-1761 / Faks No: (0252) 211-1762
e-Posta: egitim@mu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.egitim.mu.edu.tr/>

Bilgi için: Ratnazan ÇINAR
Şaf
Telefon No: null

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Tolun, Kevser

Doğum Yeri ve Tarihi: Kastamonu / 10.09.1985

Eposta: kevsertolun@gmail.com

Telefon:05062920085

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
Lise	Göl Anadolu Öğretmen Lisesi	2003
Lisans	Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fak.	2007
Yüksek Lisans	Muğla Üniversitesi/Sınıf Eğitimi Bilim Dalı	2016-

İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Yıl
Sınıf Öğretmeni	Ertürk Yöndem YİBO	2007-2008
Sınıf Öğretmeni	Gazi Mete İlkokulu	2008-2010
Sınıf Öğretmeni	Gazeller İlkokulu	2010-2011
Sınıf Öğretmeni(Yetkili Müdür)	Kıran İlkokulu	2011-2016
Müdür Yardımcısı	Denizova İlk/Ortaokulu	2016-2019

YAYINLAR

Uluslararası kongre ve sempozyumda sözlü olarak sunulan bildiriler

Tolun, K. Birleştirilmiş sınıflarda boş zaman etkinliği. *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.* (2016).

Tolun, K. ve Tekkaya, E. Birleştirilmiş sınıflarda öğretime ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.* (2016).

Sidekli, S., Tolun, K. ve Uysal, H. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu.* (2017).