

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGISI

Gülbike YILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Musa Çifci

UŞAK

Temmuz, 2015

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGILARI

Gölbike YILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Musa Çifci

UŞAK

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temmuz, 2015

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGILARI

Gülbike YILDIRIM

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Danışman: Prof. Dr. Musa Çifci

Bu araştırmanın amacı, ortaokul düzeyinde öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin tespit edilmesidir. Ayrıca, bazı değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2014-2015 öğretim döneminde Uşak ili merkezinde bulunan farklı sosyo-ekonomik düzeylere ait 10 ortaokulda 6. 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 626 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 358'i kız 268'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Öğrencilerin konuşma kaygılarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 5'li likert tipi bir "Konuşma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek soruları 23 maddeden oluşmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerle ilgili bazı bilgileri elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri

arasında pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı düzeyi çok zayıf, ders esnasında konuşma kaygısı düzeyi orta, okul içi ders dışı konuşma kaygısı düzeyi zayıf, genel konuşma kaygısı düzeyi zayıf olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin genel konuşma kaygısı ile anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, geçirilen önemli bir hastalık, kendine ait odası olma değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Konuşma kaygısı, kaygı, korku, ortaokul öğrencileri

ABSTRACT OF MASTER'S THESIS
SPEECH ANXIETY OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Gülbike YILDIRIM

Turkish Language Education Department

Usak University Institute of Social Sciences

Adviser: Prof. Dr. Musa ÇİFCİ

The purpose of this research is to determine the speech anxiety levels of 6th, 7th, and 8th grade students of elementary schools. Also, existence of any significant differentiation -dependent to some parameters -between speech anxiety levels of students is investigated.

The sample of research is consist of 626 students from 6th, 7th, and 8th grades of 10 different elementary schools that belong to different socio-economical classes at Uşak city centrum in 2014-2015 education period. 268 of students are male and 358 of them are female.

To evaluate the speech anxiety of students, a five point likert type “Speech Anxiety Scale” is used by the researcher. Questions of the scale are comprised of 23 items. Beside, a “Personal Information Form” is used by the researcher to obtain certain information about students.

The information acquired from the research is analyzed by SPSS Windows 22.0. For evaluation of the data; numbers, percentage, average, and standart deviation are used as definitive statistical methods. The t-test is used to compare quantitative continous data between two independent groups. The one-way Anova test is used to compare quantitative continous data among more than two independent groups. After Anova test, Scheffe test is used as complementary post-hoc analysis to designate differentiations. Pearson correlation analysis is used among the continuous variables of

the research. The obtained findings are evaluated at %95 confidence interval and %5 significance level.

As the result of the research, speech anxiety levels of the students are determined as weak for the speech anxiety at immediate vicinity, medium for the speech anxiety during class, weak for the extracurricular speech anxiety at school, and weak for speech anxiety in general. It is discovered that there is a statistically significant difference between parameters of mother's educational level, fathers educational level, mother's occupation, father's occupation, level of family income, number of siblings, any undergone important disease, possessing own room and general speech anxiety.

Any statistically significant difference is not discovered between students' general speech anxiety and parameters of gender, social class, family togetherness, existing of mother, existing of father, count of people living in the house, and having a continuous disease.

Keywords: Speech anxiety, anxiety, fear, elementary school students



UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 124009001 No'lu öğrencisi Gülbike Yıldırım'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları" adlı tezi 29 07 /2015 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman	: Prof. Dr. Musa ÇİFCİ	
Üye	: Doç. Dr. Zekerya BATUR	
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Yeliz TEMLİ DURMUŞ	
Üye	:	
Üye	:	

Prof. Dr. Cemil ERTUĞRUL
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı ile bazı sosyo-ekonomik ve demografik değişkenler arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan giriş bölümünde araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi ve alt problemler yer almaktadır. İkinci bölüm olan kavramsal çerçeve bölümünde konuşma eğitimi, kaygı kavramı, korku kavramı, kaygı ve korku kavramları arasındaki farklılar, konuşma kaygısı ve konuşma kaygısı konusundaki ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünü yöntem oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçlarından kişisel bilgi formu ve konuşma kaygısı ölçeği, verilerin analizi ve çözümünde kullanılan teknikler, çalışmanın varsayımları ve sınırlılıkları hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın dördüncü bölümünü ise bulgular ve yorumlar oluşturmaktadır. Öğrencilerin konuşma kaygısının üç alt boyutuna göre bulgular ve yorumlar ile on bir alt probleme ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise araştırma sonucu ve bununla ilgili tartışmalar ile önerilere yer almaktadır.

Bu çalışmada tanıdığım günden beri akademik çizgisi ve duruşu yanında insani duruşuyla da hep örnek olan sadece bir danışman olarak değil, sıkıntılı günlerimde de desteğiyle hep yanımda olduğunu hissettiren, yeri geldiğinde bir baba gibi koruyup kollayan çok şey öğrendiğim ve daha çok şey öğreneceğim kıymetli danışmanım Prof. Dr. Musa Çifci'ye teşekkür ederim.

Azmi ve çalışkanlığıyla örnek olan, hiç bitmeyen enerjisiyle sorduğum soruların cevabını karşılıksız bırakmayan, akademik bilgisi ve insani yönüyle bana ışık tutan değerli hocam Doç. Dr. Zekerya Batur'a teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemdeki en büyük destekçilerim, tüm iyi ve güzel şeyleri onlardan öğrendiğim, iyi ki onların evlatlarıyım dediğim sevgili annem Nurcan Yıldırım ve sevgili babam Selami Yıldırım'a teşekkür ederim. Bana abla olmanın

dünyanın en güzel şeylerinden biri olduğunu öğreten, uzakta dahi olsa varlığını hep yanımda hissettiren, bu çalışma sırasında desteğini esirgemeyen kardeşim Nilay Yıldırım'a çok teşekkür ederim.

Tanıdığım günden beri çalışma arkadaşı olmalarının yanı sıra dost olan, iyi ve kötü tüm zamanlarımda tereddüt etmeksizin yanımda duran ve bu çalışma sırasında yardımlarını esirgemeyen dostlarım Arş. Gör. Tuğba Nur Beyret, Arş. Gör. Rabia Gülistan Ayhan'a teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı: Gülbike YILDIRIM

Doğum Yeri ve Tarihi: Bursa/ 15.08.1989

Lisans Öğretimi: Uludağ Üniversitesi Türkçe Eğitimi

İletişim:

e posta adresi: gulbike.yildirim@usak.edu.tr

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1.....	47
Tablo 2.....	49
Tablo 3.....	51
Tablo 4.....	55
Tablo 5.....	58
Şekil 1.....	59
Tablo 6.....	60
Tablo 7.....	62
Tablo 8.....	65
Tablo 9.....	68
Tablo 10.....	69
Tablo 11.....	70
Tablo 12.....	71
Tablo 13.....	72
Tablo 14.....	73
Tablo 15.....	76
Tablo 16.....	79
Tablo 17.....	81
Tablo 18.....	84
Tablo 19.....	88
Tablo 20.....	89
Tablo 21.....	91
Tablo 22.....	93
Tablo 23.....	94

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ	iv
ABSTRACT OF MASTER'S THESIS.....	vi
ÖNSÖZ	viii
ÖZGEÇMİŞ.....	x
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
1. BÖLÜM.....	1
1.1.GİRİŞ.....	1
1.1.1. Araştırmanın Amacı	1
1.1.2. Araştırmanın Önemi	1
1.1.3. Problem Cümlesi	2
1.1.4. Alt Problemler	2
2. BÖLÜM.....	4
2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1.1. Konuşma Eğitimi.....	4
2.1.2. Kaygı (Anksiyete) Kavramı	19
2.1.3. Korku Kavramı.....	28
2.1.4. Korku ve Kaygı Kavramı Arasındaki Farklılıklar	33
2.1.5. Konuşma Kaygısı	37
2.1.6. İlgili Araştırmalar	41
3. BÖLÜM.....	46
3.1. YÖNTEM	46
3.1.1. Araştırma Modeli	46
3.1.2. Evren ve Örneklem.....	46
3.1.3. Veri Toplama Araçları.....	48
3.1.3.1. Kişisel Bilgi Formu	48
3.1.3.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği	48
3.1.4. Verilerin Analizi ve Çözümünde Kullanılan İstatistikî Teknikler.....	53
3.1.5. Varsayımlar.....	53

3.1.6. Sınırlılıklar	53
4. BÖLÜM.....	55
4.1. BULGULAR VE YORUMLAR.....	55
4.1.1. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Genel Konuşma Kaygısı Düzeyi	58
4.1.1.1. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı Düzeyi.....	59
4.1.1.2. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Esnasında Konuşma Kaygısı Düzeyi.....	62
4.1.1.3. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul İçi Ders Dışı Konuşma Kaygısı Düzeyi.....	65
4.1.2. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişki	68
4.1.3. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki.....	69
4.1.4. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Anne Baba Sağ Olma Değişkeni Arasındaki İlişki	70
4.1.5. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Anne Baba Birliktelik Değişkeni Arasındaki İlişki.....	71
4.1.6. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Anne Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişki	72
4.1.7. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Anne Baba Meslek Değişkeni Arasındaki İlişki	79
4.1.8. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Aile Gelir Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişki	84
4.1.9. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Evde Yaşayan Kişi Değişkeni Arasındaki İlişki	87
4.1.10. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Kardeş Sayısı Değişkeni Arasındaki İlişki	89
4.1.11. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Evde Kendine Ait Odası Olma Değişkeni Arasındaki İlişki.....	91
4.1.12. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Devamlı Hastalık ve Geçirilen Önemli Hastalık Değişkeni Arasındaki İlişki..	92
5. BÖLÜM.....	95
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMALAR	95

1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	95
2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	96
3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	96
4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	96
5. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	97
6. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	98
7. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	99
8. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	100
9. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	100
10. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	101
11. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	101
5.2. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	102
KAYNAKÇA	103
EKLER.....	112
1. Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	112
2. Kişisel Bilgi Formu	114

1. BÖLÜM

1.1.GİRİŞ

1.1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokulda 6. 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin konuşma kaygılarının hangi düzeyde olduğunu tespit etmektir .

1.1.2. Araştırmanın Önemi

Ortaokullarda Türkçe eğitimi dört temel dil becerisinin kazanımları doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Konuşma eğitimi bu dört temel becerinin temelini oluşturmaktadır. Çocuklar okula başladıklarında konuşma becerisine sahiptirler. Çocukların konuşma becerisine sahip olduğunu düşünen çoğu öğretmen bu kazanılmış beceri üstüne yoğunlaşmaz. Bunun yerine henüz kazanılmamış olan okuma ve yazma becerisi üzerinde dururlar.

Geçmişten günümüze sosyal hayatı düzenleyen, toplumsal hayatın devamlılığını sağlayan, bireyi içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline getiren en önemli araç konuşmadır. Bu sebeple konuşma becerisi her yaştan ve her kademedeki insan için gerekli bir dil becerisidir. İletişimin önemini arttığı ve iletişim şekillerinin günden güne değiştiği günümüzde konuşma becerisi önemini korumakta ve en çok kullanılan iletişim araçlarından biri olarak varlığını sürdürmektedir.

Konuşma eğitimi, şimdiye kadar yayımlanmış olan kitap, makale ve Türkçe eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde yer almıştır. Konuşma eğitimi, yapılan araştırmalara göre yayımlanmış olan Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmalar arasında dinleme eğitiminden sonra en az çalışma yapılan beceri alanı olmuştur (tez.yok.gov.tr). Konuşma eğitimiyle ilgili yapılan çeşitli çalışmalara bakıldığında konuşma kaygısı üzerine olan çalışmaların yetersizliği dikkat çekmiştir. Yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde konuşma kaygısıyla ilgili olarak 11 adet tez bulunmaktadır. Bu tezlerden onu yabancı dil konuşma kaygısı ile ilgiliyken bir tez öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ile ilgilidir. Türkçe eğitiminde, konuşma

becerisiyle ilgili çalışmaların yetersizliği ile konuşma kaygısı üzerine yapılan çalışmaların eksik olması ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının araştırılacağı bu çalışmanın önemli olduğunu düşündürmektedir.

1.1.3. Problem Cümlesi

Ortaokulda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarının düzeyi nedir?

a. Ortaokulda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yakın çevresine yönelik konuşma kaygısı düzeyi nedir?

b. Ortaokulda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders esnasında konuşma kaygısı düzeyi nedir?

c. Ortaokulda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul içi ders dışı konuşma kaygısı düzeyi nedir?

1.1.4. Alt Problemler

1. Ortaokulda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri ile sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

2. Ortaokulda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

3. Ortaokulda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri ile anne baba sağ olma durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

4. Ortaokulda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri ile anne baba birliktelik durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

5. Ortaokulda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri ile anne baba eğitim değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

6. Ortaokulda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri ile anne baba meslek değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

7. Ortaokulda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri ile aile gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

8. Ortaokulda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri ile evde yaşayan kişi sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

9. Ortaokulda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri ile kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

10. Ortaokulda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri ile evde kendine ait oda olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

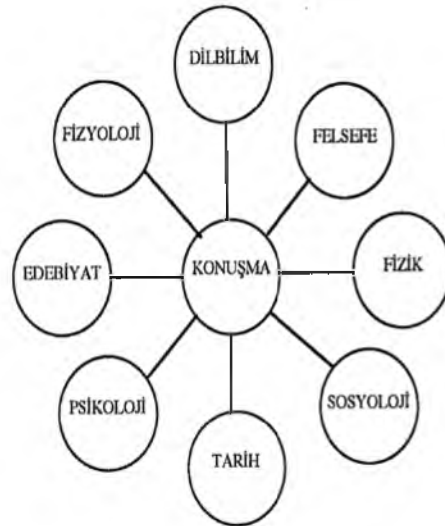
11. Ortaokulda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri ile devamlı hastalık durumu ve geçirilen önemli hastalık durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

2. BÖLÜM

2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Konuşma Eğitimi

Düşüncelerini ve duygularını dışa vurma insanda doğal bir ihtiyaçtır. İnsan düşündüğü her şeyi içsel ve dışsal olarak ifade eder (Renan, 2011, 65). İnsanoğlunun bu ihtiyacı onu konuşmanın icadına yönlendirmiştir. Konuşma insanlık tarihinde yüz bin yıllık bir geçmişe sahiptir. Bu sebeple konuşmayı öğrenmek insan için doğal bir süreç olarak görünmektedir. Konuşmanın doğal bir süreç olarak görünmesi insanın dünyaya dil öğrenme kabiliyeti ile geldiği görüşünü güçlendirmiştir. 1960'lı yıllarda Noam Chomsky'nin yapmış olduğu çalışmalar bu durumu kanıtlar niteliktedir. (Chomsky, 1964; Chomsky, 1966, Chomsky, 1968). Konuşmanın insanlık tarihindeki uzun geçmişi konuşmayı iletişim bilimleri, psikoloji, sosyoloji, dilbilim, felsefe, antropoloji, nöroloji, biyoloji gibi birçok farklı bilim dalının konusu yapmıştır.



. Konuşmanın diğer bilim dallarıyla bağlantısı (Monroe ve Enhinger, 1967)

İnsanlık tarihinde konuşmanın öneminin fark edilmesi oldukça eskiye dayanmaktadır. Öyle ki milattan önceki dönemlerde Eski Yunan'da dili ikna edecek biçimde kullanma sanatı olarak bilinen retorik büyük bir öneme sahiptir. Retorik sanatı, yöneticilerin halkın üzerinde iyi bir izlenim oluşturmak, çeşitli konularda onları

ikna etmek amacıyla bilmeleri gereken zorunlu bir sanat dalı olmuştur. Bu duruma milattan önce 461 yılında Eski Yunan'da halk birliğinin aristokratların hâkimiyetine son vermesi ile ortaya çıkan yeni yönetim sistemi ortam hazırlamıştır (Aristoteles 1991'den akt. Keskin, Büyük ve Koç, 2013). Bunun dışında özellikle Pers savaşıdan sonra adli ve hukuki olarak değişen Atina'da oluşan yeni düzen ikna gücüne dayanmaktadır. Gerçek olayın ayrıntılı aktarımından çok konuşmacının, yeni toplumsal düzende ortaya çıkmış bulunan deneyimsiz ve saf yargıçların duygularına seslenmek dava sonucunu belirleyici unsur haline gelmişti. Mahkemelerdeki bu yeni oluşum, güzel konuşmayı, retorığı öğrenmeyi zorunlu kılmaktaydı (Polat, 2008, 7'den akt Keskin, Büyük ve Koç, 2013). Konuşmacıların retorika öğreniminin öncülüğünü Empedokles üstlenmiş ve kurduğu öğretim geleneğini öğrencisi Koraks ve onun da öğrencisi Teisias'a devretmiştir. Bu iki öğretici yazdıkları el kitapları ile retorika sanatının ilk kurallarını belirlemiş ve kurdukları retorika okuluyla gençlere ikna etmenin yollarını öğretmişlerdir (Dürüşken, 2001, 8). Eski Yunan'ın önemli düşünürlerinden Platon muhatabı ikna etmeye dayalı retorik anlayışlarını, hakikatin soruşturulmasının yerine ikame edilen bir göz boyamacadan ibaret olduğunu düşünerek reddetmiştir (Altınörs, 2011, 91). Platon'un öğrencisi olan Aristoteles ise retorığe olumlu bir yaklaşımda bulunmuştur. Aristoteles'in milattan önce 345 yılında yazmış olduğu Tekhne Retorike adlı eser retorik sanatının teorik alt yapısını ortaya koyan ilk çalışma olmuştur. Aristoteles'e göre retorik hakikate götüren bir söylem değil, sadece hakikate yakın bir bilgi ifade etmektedir.

Retorik sanatı Eski Yunan'da sadece mahkemelerde yahut siyaset meydanlarında yapılan konuşmalarla sınırlı kalmamıştır. O dönemde devlet adamlarının söylev vermeleri zorunlu hale gelmiş ve önceleri sadece şiire önem verilirken sonraları düzyazı da önem kazanmış ve retorik edebiyata kaymıştır (Dürüşken, 2001, 8).

Eski Yunanı topraklarına katan onun kültürel etkisi altına giren Roma da retorik sanatına sahip çıkmış ve onu kendi eğitim sistemine uygulamıştır. Cicero ve Quintilianus Roma dönemindeki retorik sanatındaki öncü isimlerdir (Dürüşken, 2001, 11). Cicero retorik eğitimi ile ilgili "De oratore" adlı üç ciltlik eseri ile retorığın

teorisini kurmuştur. Bu eserde yer alan Cicero'nun retorik ile ilgili teorisi günümüz konuşma eğitimiyle neredeyse aynı özellikleri taşımaktadır. Cicere De oratore'de retorik eğitimiyle ilgili olarak şunları söylemiştir:

"Bir kimsenin iyi bir hatip olabilmesi için, çevresindeki herşeyi çok iyi incelemesi ve hemen her alanda bilgi sahibi olması gerekir; aksi halde, konuşması, boş, yetersiz, dinleyiciyi doyurmayan, çocuksu bir konuşma olur. Ne üzerine, nasıl, hangi esasları belirterek konuşacağını bilmeyen ve bunları toplayacak, sunacak yeteneği olmayan bir konuşmacı, gülünç olmaktan öteye geçemez. Bundan başka, bir konuşma hazırlanırken aşağıdaki beş nokta dikkate alınmalıdır;

a. Konunun bulunması (inventio) : Konuşmacı önce ne hakkında konuşacağını, yani konuyu saptamalıdır.

b. Belgelerin düzenlenmesi (dispositio): Sonra bu konu için topladığı belgeleri sadece gelişi güzel, karışık değil, konuya nasıl gireceğini, nasıl geliştireceğini ve nasıl bitireceğini saptayarak sorunların önemine göre bir diziye koymalıdır.

c. Kaleme almak (elocutio): Daha sonra alıcıya, konuyu en etkili bir biçimde sunabilmek için kullanacağı kelimeleri saptamalı, yani üslûp sanatı yapmalıdır.

ç. Ezberleme (memoria): Böylece kaleme alınan metin, sonra da ezberlenecektir.

d. Sözü söyleme (pronuntiatio): Nihayet en önemli ve son eylem olarak topluluk karşısında konuşmaya sıra gelir." (Selen, 1978, 6-7).

Cicero'nun konuşma ile ilgili olarak değindiği noktalar bugün tamamen geçerliliğini korumaktadır. Konuşmacının özellikleri hakkındaki; çevresini tanıması, bilgi sahibi

olması, nasıl konuşacağını ve sunum yapacağını bilmesi gibi yorumları dikkat çekicidir. Özellikle konuşma hazırlarken dikkat edilmesi gereken beş nokta, İlköğretim Türkçe Dersi(6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan "Hazırlıklı konuşmalar yapma" amacının "Konuşma metni hazırlar.", "Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.", "Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.", "Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir." kazanımlarıyla doğrudan ilişkilidir. Günümüzden yaklaşık 2100 yıl öncesinde bugünün gelişmiş eğitim anlayışının kullanılıyor olması konuşma eğitiminin önemini belirtmektedir. Selen (1978)'e göre bu durum o çağda konuşmanın bir bilim olarak ele alındığını göstermektedir.

Ortaçağ döneminde ise retorik sanatı yönetsel amaçlardan dinsel amaçlara yönelmiş, , kilise ve devlet işlerinin yürütülmesini sağlayan resmi mektupları düzenleme sanatı *ars dictaminis*'te ve vaaz verme sanatı *arspraedicandi*'de ortaya konmuştur (Keskin, Büyük ve Koç, 2013).

Günümüz Avrupa'sına baktığımız zaman retorik sanatının geçerliliğini koruduğunu söyleyebiliriz. Strazburg'ta ana dili öğretimi konusunda yapılan toplantıya katılan Avrupa Konseyi üyesi devletlerin temsilcilerine dil öğretimini oluşturan öğeleri ilişkin dağıtılan soru listesinde dilin yapısı ile ilgili bölümde deneme yazısının yapısından sonra en çok önemsenen dil yapısı ögesi retorik biçimlerinin incelenmesi olmuştur (Marshall, 1974, 31).

Yukarıda retorik sanatı ile ilgili vermiş olduğumuz genel bilgiler, güzel konuşmanın günümüzden yaklaşık 2500 yıl öncesinde dahi önemli olduğunu göstermektedir. Eski Yunan ve Roma'da retorika okullarının varlığı ve retorik ile ilgili yazılan eserler konuşma eğitiminin sistemli bir şekilde yürütüldüğünün göstergesidir. Hatta konuşmanın bir bilim olarak ele alındığı düşüncesi de mevcuttur (Selen, 1978).

Dilbilimciler, her türlü iletişimin temeli olarak sözlü dili kabul etmişlerdir. Dünyada her toplum yazılı bir dile sahip olmasa bile sistemli bir konuşma diline sahiptir. Diller, yazılı şekle büründüğünde ise bunu ortaya çıkaran konuşma dilidir (Başaran ve Erdem, 2009). Konuşma, insanoğlu var olduğundan beri önemini korumuş

ve konuşma eğitimi ile ilgili çalışmalar yukarıda bahsetmiş olduğumuz gibi günümüzden 2100 yıl öncesine kadar gitmektedir. Konuşmanın insan hayatındaki sahip olduğu yer onu her dönemde üzerine düşünülen, eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılan ve geliştirilmek istenen bir beceri haline getirmiştir. Duygu ve düşüncelerimizi karşımızdaki insanlara anlatmak hem beceri hem de bir yetenek işidir. Bu sebeple doğru ve güzel konuşmak için eğitim almak ve sürekli çalışmak gerekmektedir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007, 266). Günümüzde dört temel beceri alanından biri olan konuşma becerisinin eğitimi ilk ve ortaokullarda Türkçe derslerinde verilmektedir. Konuşma, Türkçe öğretiminin temelini teşkil etmesi bakımından büyük bir öneme sahiptir (Baymur, 1948, 17). Diğer dil becerilerinin gelişiminde konuşma anahtar rol oynamaktadır. Kendini sözlü olarak ifade edemeyen öğrencilerin dinleme becerisi başta olmak üzere diğer dil becerilerini geliştirmeleri oldukça zordur (Çifci, 2010, 116). Konuşma becerisi okuma ve yazma becerisinin de çıkış noktasıdır (Temizyürek, 2004, 277; Ünal, 2006, 89). Diğer dil becerileri yanında konuşma imla, tahrir (yazı) ve dilbilgisi dersleri için de bir temel oluşturmaktadır. Doğru yazmada, doğru telaffuzun önemli rolü vardır (Baymur, 1948, 12).

Konuşma becerisi Türkçe derslerinin temelini oluşturmasının yanı sıra diğer tüm derslerdeki başarıları da etkilemektedir. Kavcar vd. (1989, 51-52) konuşması yeterli düzeyde olan öğrencilerin genellikle her derste başarılı olduğunu söylemektedir. Konuşmanın diğer dersler ve bilim dalları için önemini Marshall (1974, 4) "Çoğu zaman, değişik pek çok bilim dalında öğrenim yapabilmek için ya da bir bilim dalındaki değişik kalıpları iyice anlatabilmek için öğrenci ana diline yeterince hâkim olamaz. Bir bilimsel deneyin anlatılması, bir siyasal olayın öneminin değer süzgecinden geçirilmesi, bir tarihsel belgedeki bilgilerin başlıca öğelerinin özetlenmesi, bir şiirde anlatılan duyguların beğeniye ulaştırılması vb. çalışmalarda güçlüğe uğrar. Bu tür kalıplar değişik bilim dallarını açıklar. Ne var ki, bu kalıplardan her biri dilden yararlanılmasını ve öyle olunca da, bir bakıma, ana dilinde bir alıştırma çalışmasının yapılmasını içerir." şeklinde ifade etmiştir. Bu sebeple öğrencinin ana dili üzerindeki hâkimiyetinin diğer derslerdeki etkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Ana

dili, diğer dersler üzerinde en çok konuşma becerisi ile karşılığını bulur. Çünkü dersler öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki karşılıklı iletişimle devam ettirilmektedir. Ana dili dersleri ile diğer branş dersleri arasındaki ilişki giriftir bir haldedir. Ana dili dersindeki başarı diğer branş derslerdeki başarıyı etkilerken, branş derslerindeki dil kullanımı da ana dili dersine etki eder. Her dersin işlenişinde ana dilinden özellikle konuşma becerisinden faydalandığı için her ders aslında bir ana dili dersidir. Okuldaki bütün öğretmenler branşı ne olursa olsun, aynı zamanda bir ana dili öğretmeni olduğunu unutmamalıdır (Özdemir, 1983, 27, Friling, 1998,18). Branş öğretmenleri düzgün bir Türkçe ile konuşma becerisinin gelişimini yalnızca Türkçe öğretmenine bırakmamalıdır (Göğüş, 1978, 14). Öğrencinin Türkçe derslerinde aldığı konuşma eğitimini desteklemeyen, onun yanlış konuşmalarını düzeltmeyen, yahut kendisi örnek bir konuşma sergilemeyen bir branş öğretmeni öğrencinin konuşma becerisini son derece olumsuz etkiler.

Konuşma eğitimi ilk olarak çocuğun doğumundan itibaren ailede başlar. Ailenin konuşma eğitimindeki önemi büyüktür. "Aileleri ile yaşayan çocukların dil gelişimlerinin yeterince uyarıldığını söylemek mümkündür. Yetiştirme yurtlarında büyüyen çocuklar ise yetişkinlerle etkileşemediklerinden yeterince uyarılmamaktadırlar." (Çelen, 1993, 86). Aile içinde sistemsiz ve gelişigüzel gerçekleşen konuşma eğitimi, konuşma becerilerinin gelişimi için temel teşkil etse de yeterli düzeyde değildir (Şahbaz ve Çekici, 2012). Çocuklar çoğu zaman okula alışkanlık haline getirdikleri konuşma yanlışları ile gelirler. Hakkı (1930, 66), öğrencilerin konuşma yanlışları üzerinde aile ve yetiştiği çevrenin önemini "Benim çocuklarım yahut benim talabem niçin, temiz, doğru ve güzel Türkçe konuşmuyor? Bunda hayret edecek ne vardır? Çocuk hiçbir sui kasta makrun olmaksızın öğrendiği Türkçeyi öğrenilmesi mümkün olduğu gibi öğrenmiştir. Çünkü bozuk, yanlış ve çirkin Türkçe konuşulan bir muhitin içinde senelerce yaşamış ve o muhitin ihtiyaçlarını ifade eden lisanı öğrenebilmiştir. Çocuk eğer bambaşka bir muhite mensup olsaydı o zaman da bambaşka bir Türkçe öğrenecekti. Çünkü lisanın teşekkülü her şeyden evvel konuşulan ve görüşülen bir muhitte yaşamakla mümkün oluyor." diyerek ifade etmiştir. Çocuklar okula mahalli bir ağızla konuşarak gelebilirler. Çünkü çocuk, derste

okutulan dili değil yaşadığı dili temsil eder (Hakkı, 1930, 64). Bu mahalli ağızla konuşmaları düzeltmek öğretmenin öncelikli görevidir. Fakat düzeltme yapılırken küçümseyici, alay edici bir tavır takınılmamalıdır. Yeni bir çevreye giren çocuk, arkadaşları önünde küçük düşürüldüğünü düşünürse konuşmaktan çekinecektir. Bu durum konuşma eğitimi için istenmeyen bir sonuçtur. Bir beceri olan konuşma ancak konuşarak düzelir ve gelişir. Çocuk, nasıl ve ne duyarsa, konuşma organları onları tekrarlar, o söz ve sesleri telâffuza alışır ve yaşantısı boyunca da, o alışkanlığını korur (Herder'den aktaran Selen, 1978). 1936 yılında hazırlanan programda çocukların konuşmaları esnasında öğretmenin davranış ve yanıtlara müdahale şekli şöyle ifade edilmiştir: "*Talebe bir şeyi anlatırken öğretmen, onların mevzuu bir tertip dâhilinde fasılasız söylemesine imkân vermeli, talebenin sözünü sık sık kesmekten sakınmalıdır. Talebe söz söylerken daha ziyade fikirlerin doğruluğuna ve tertibine önem verdiğiinden arada ifade yanlışlıkları yaparsa öğretmen bu yanlışlıkların düzeltilmesini talebenin sözünü bitirmesine bırakmalıdır. Bununla beraber bazı ufak tefek yanlışlar vardır ki öğretmen, talebenin sözünü kesmeden de söz arasında bunları düzeltebilir. Mesela talebe söz sırasında bir kelimeyi yerinde kullanmamışsa öğretmen talebenin sözünü kesmeden düzeltir veya bir kelimeyi yanlış telaffuz etmişse öğretmen yine kelimenin doğrusunu arada söyleyiverir.*" (1936, 61).

Konuşma eğitimi sırasında çocukların konuşma yanlışlarının olması doğaldır. Fakat çocukların telaffuz ve ifade yanlışlarıyla çocuk diliyle ifade şeklini birbirine karıştırmamak gerekir. Çocukların basit ve kısa cümleler kurması bir hata değildir. Bu sebeple çocuğun kendi çocuk diliyle konuşmasına dikkat edilmelidir. Öğrenciden yetişkinlerin konuştuğu dili beklemek büyük bir hata olur. Baymur (1948, 23), çocuğun kendi tasarımıyla konuştuğunu, duyup yaşadığını aksettirmesi için onun öz diliyle konuşmasına müsaade etmek gerektiğini, bu dilin yetişkinlerinki kadar gelişmiş olmadığını fakat bir anlaşma vasıtası vasfını taşıdığını belirtir.

Konuşma eğitimi derslerinde öğretmen, öğretmenlik sanatının, konuşmaktan ziyade konuşturmayı gerektirdiğini unutmamalıdır (Baymur, 1948, 22). Mümkün olduğu kadar bütün öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı vermelidir. Anlatma isteği her çocukta doğal olarak bulunan bir istektir. Ancak okullar, çocuğun o güne

kadar yaşadığı aile, ev, mahalle gibi doğal ortamlarından ayrı, doğal olmayan bir ortamdır. Çocuğun bu doğal olmayan ortama ilk girdiğinde kendini ifade etme konusunda çekingenlik göstermesi normaldir. Bu duruma sebep olan durumlar arasında çocuğu okul ve öğretmenle korkutan ailelerin varlığı da söz konusudur. Burada öğretmene düşen görev okulu ve sınıfı öğrencinin doğal ortamı haline getirmeye çalışmaktır. Okulunu ve sınıfını benimseyen öğrenci çekingenlikten uzaklaşacak ve kendini ifade etme isteği içinde olacaktır.

Konuşma eğitimi sırasında öğrencilerin önünde öğretmenler konuşmacı olarak iyi bir modeldirler. Ders işlerken, öğrenciyle sınıf içi ve sınıf dışında karşılıklı konuşurken örnek bir konuşma sergilemek öğretmenin görevidir. Çünkü öğrenci için öğretmen taklit edilecek bir örnektir ve öğretmenin dediklerinden çok yaptıklarından etkilenir. (Temizyürek, 2007, 123). Konuşma eğitiminin hedeflenen sonuçlara ulaşabilmesi için öğretmenin telaffuzunun ve diksiyonunun düzgün olması gerekir. Çünkü öğrencilerin konuşmalarındaki hataları düzeltmelerinin en etkili yollarından biri, öğretmenlerinin konuşmasını dinlemeleridir (Uçgun, 2007, 60).

Konuşma zihinde şekillenir ve dil ile ifade edilir. Konuşmanın zihinde şekillenmesi teorik kısmı oluştururken, dil ile ifade edilmesi ise psikomotor bir beceridir. Psikomotor beceriler ancak uygulama yaparak gelişir. Fakat uygulama yapmayı güçleştiren kalabalık sınıflar her dönemde problem olmuştur. Göğüş ve Yücesan (1988, 9), ana dili eğitiminin sorunları ile ilgili olarak "Kalabalık dolayısıyla sözlü ve yazılı anlatım alanında her öğrenciye yeterince alıştırma ve ödev yaptırılmayışı" nı belirtmişlerdir. Göğüş ve Yücesan'ın 1998'de belirttiği sorun hala devam etmektedir. Kalabalık sınıflar sorunun çözümü için öğrenci kümeleri oluşturulabilir. (Gündüz, 2007, 94).

Ana dil ergenlik çağı öncesinde oldukça kolay kazanılır (İzbul, 1983). Çifci (1998, 67), ana dili eğitiminin 4-15 yaş arasında kesintisiz olarak verilmesi gerektiğini söylemiştir. Telaffuz, üslup, konuşma adabı gibi konuşma davranışları iyi eğitilmemiş bir çocuğun telaffuzundaki mahalli özelliklerin bu yaşlardan sonra giderilmesi, çeşitli konuşma durumlarına göre bir üslup geliştirebilmesi zordur. 4-15 yaş arası verilen eğitim bile bazen yeterli olmamaktadır. Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde verilen

Sözlü Anlatım derslerinin öğretmen adayları tarafından sözlü anlatım becerisini geliştirmesi yönünde yetersiz olduğunu düşünülmektedir. (Başaran ve Erdem, 2009, 753). Çelik Öztürk (2002)'ün üniversite öğrencilerinin sözlü anlatım becerilerini tespit etmeyi amaçladığı çalışmada öğrencilerin söyleyiş bakımından ölçüden saptıkları, anlamlandırmada yanlışlıklar yaptıkları, sözel olmayan anlatım becerilerini yeterince kullanmadıkları ve anlatım planında dağınıklık olduğu tespit edilmiştir. Bu örnekler konuşma eğitiminin 4-15 yaş arasında değil, öğretim hayatı boyunca verilse dahi istenen düzeyde olmadığını göstermektedir.

Konuşma sınanması oldukça zor olan bir beceridir. Çünkü konuşma becerisi iç ve dış etmenlerden diğer becerilere oranla daha fazla etkilenmektedir. Konuşma kişinin psikolojik, fizyolojik, fiziksel durumundan kolayca etkilenir. Bu durumlar, konuşmayı kısa periyotlarda çabucak değiştirebilir. Diğer günlerden farklı olarak morali bozuk olan yahut ses tellerinde problem olan bir öğrencinin konuşma becerisi değişiklik gösterecektir. Tüm bunlar konuşmanın sınanması ile ilgili objektif bir karar vermeyi güçleştirir. Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) konuşma becerisinin ölçümüyle ilgili Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu dışında başka bir ölçme aracı yoktur. Bu durum konuşma becerisinin sınanmasının güçlüğü artırılmaktadır. Öğretmenler de konuşma becerisinin ölçümü ile ilgili zorluk yaşamaktadırlar. Altuntaş (2012)'in yaptığı araştırmada öğretmenlere konuşma eğitiminde hangi ölçme araçlarını kullandıkları sorulduğunda öğretmenlerin dördü, herhangi bir ölçme aracı kullanmadıklarını; konuşma becerisini dinleyerek, gözlemleyerek, gerektiği noktalarda sözlü uyarılarda bulunarak değerlendirdiklerini söylemişlerdir. Altısı ise çeşitli ölçme araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin beşi, sözlü anlatım dereceli puanlama anahtarı/sözlü anlatım değerlendirme formunu kullanmayı tercih ederken; grup öz değerlendirme formu, iki öğretmen tarafından tercih edilmektedir. Kendini değerlendirme, akran değerlendirme ve konuşma becerisini değerlendirme formu da birer öğretmen tarafından kullanılmaktadır. Çalışmada bazı öğretmenlerin hiçbir ölçme aracı kullanmadıkları dikkat çekmektedir. Bu öğretmenin eksikliği olduğu kadar Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2006)'nın da eksikliğidir. Konuşmanın sınanmasıyla ilgili bir diğer problem ise düzeylere göre yeterlilik

standartlarının belirlenmemiş olmasıdır. Çıfci (2006, 94), "... diğer beceri alanlarında olduğu gibi konuşma becerisinde de düzeylere göre yeterlilik standartlarının belirlenmiş olması gerekirdi. Söz gelimi, üçüncü sınıfı başarıyla tamamlayan bir öğrenci, konuşmanın hangi hedef ve davranışlarını kazanmış olmalıdır? Mevcut konuşma eğitimi programı pek çok hedef ve davranışı, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar tekrarlamaktadır." diyerek konuşma becerisinin sınıflara göre yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi gerektiğini bildirmektedir.

Konuşma eğitimi diğer dil becerileri gelişiminde önemli bir rol oynamasına rağmen çoğu zaman ihmal edilen bir beceri alanı olmuştur. Konuşma eğitiminin geçmişten günümüze Türk eğitim tarihindeki yerini inceleyecek olursak Cumhuriyet dönemine kadar neredeyse konuşma eğitimi ile ilgili hiçbir ders yahut konunun medreselerde okutulmadığı görülmektedir. Doğrusu medreselerde ana dili öğretimi ile ilgili bir eğitim programına Tanzimat dönemine kadar yer verilmemiştir. Bu duruma sebep olan başlıca durum ise Türkçenin, halk arasında öğrenime gerek kalmadan doğal ortamda öğrenilmesidir. (Göğüş, 1971). Medreselerde Türkçe eğitimi öğretimi yerine Kur'an dili olan Arapça öğretimi verilmekteydi. Sıbyan mekteplerinde Arap harfleriyle okuma öğretmek esas amaçtı. Okumayı öğrenen çocuklar genellikle mektep ayrılırdı. Yazma ihmal edilen bir alan olmakla beraber çeşitli uygulamalar yapılmaktaydı. Fakat konuşma eğitimi ile ilgili mekteplerde hiçbir uygulama bulunmamaktaydı. Tanzimat ile birlikte Türkçe önem kazanmaya başlamış, ilkokul 1. Sınıfta 19, 2. Sınıfta 7, 3. Sınıfta 7 saatlik ana dili öğretimine ayrılmıştır. İlkokullarda alfabe öğretimine Türkçe karakter olan p,ç,j seslerinin de dâhil olduğu görülmüştür. Nuhbet'ül-Eftal, Elifba-yı Osmani gibi yeni alfabe kitapları yazılmıştır. (Göğüş, 1971, 130). Tanzimattan sonra ilkolullarda ana dili eğitimi ile ilgili olarak Elifba, Kıraat, İmla, Kavaid-i Lisan-ı Osmani dersleri yer almaktaydı. Elifba dersi, alfabe öğretimi, Kıraat dersi okuma, İmla dersi yazma, Kavaid-i Lisan-ı Osmani dersi ise dilbilgisi öğretimiyle ilgilidir. Bu dönemde yine dikkat çeken durum ilkokullarda konuşma eğitimi ile ilgili bir dersin olmayışıdır. Yalnızca Kıraat dersinde sesli okuma yapıldığı için dolaylı olarak konuşma eğitimi ile ilişkilendirebilir.

Cumhuriyet döneminden itibaren Türkçe dersi ile ilgili yapılan öğretim programları incelendiğinde ise 1924 programında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik doğrudan bir ders yer almadığı görülmektedir. Konuşma eğitimi ile ilgili uygulamalar diğer beceri alanları arasında bulunmaktadır. Bu bağlamda kıraat ve inşad derslerinden hareketle öğrencilerin konuşma becerisi geliştirilmeye çalışıldığı sezilmektedir. (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007, 267). İnşad ezberden yüksek sesle vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma demektir. Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek ezberden okuma ise konuşma becerisinin gelişimine destek vermektedir.

1929 programında ise konuşma becerisiyle ilgili olarak Türkçe öğretiminin ilk amacı "Talebeyi meramını ağızdan ve yazı ile ifade etmeye alıştırmak." olarak belirtilmiştir. Daha sonra bu amacın özellikleri maddeler halinde açıklanmıştır. Açıklamalarda; sorulan soruya kısa ve doğru cevap vermek, konuşmaya başlamadan önce yapılacak konuşmayı bir plan doğrultusunda düzenlemek, düzenlenen konuşmayı etkili bir şekilde sınıfta sunmak, konuşma yapılırken belirlenen konu dışına çıkmamak, tartışırken, fikirleri savunurken nezaketten ayrılmamak, konuşma kabiliyeti olan öğrencilere bu kabilyetlerini gösterecek şekilde bir topluluğa konuşma yapmasını sağlamak, bir okuma parçasını seslendirirken yazarın vermiş olduğu duyguya uygun olarak okumak şeklinde belirtilmiştir.

1938 Programı 1929 programından farklı değildir. Yalnızca 1935 yılında Atatürk, Türkçenin yapısının incelenerek kuralları tespit edilinceye dek gramer konularının Türkçe programlarından çıkarılmasını önermiş ve bu öneri kabul edilmiştir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007, 271).

1949 programında konuşma eğitimiyle ilgili olarak Amaçlar ve Açıklamalar bölümünde anlama ve anlatma üzerinde durulmuştur. Programda konuşma eğitimi ile ilgili "*öğretmen, öğretmenlik sanatının, konuşmaktan ziyade konuşurmaya gerektirdiğini umutmayacaktır.* (Baymur, 1948, 22) diyerek kısaca özetlemiştir.

1981 programında Türkçe derslerinin amaçlarında konuşma becerisi ile ilgili olarak iki madde bulunmaktadır. "Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile

doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak." ve "Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı, sevmelerinde yardımcı olmak." şeklinde maddelerdir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007, 275). 1981 programında sözlü anlatım becerisine ait kazanımlar sınıflara göre ayrı ayrı belirtilmiştir. Her sınıfta öğrenciden beklenen kazanımlar değişiklik göstermektedir. Bu kazanımları genel hatları ile inceleyecek olursak; 6. Sınıf kazanımlarında, doğru ve düzgün konuşmak, dersteki etkinliklere katılmak, görgü kuralları dâhilinde ve konudan sapmadan tartışmaya katılabilmek, bilinen yakın çevreyi anlatabilmek, çeşitli törenlerde geçen olayları anlatabilmek, yaşadığı olaylar üzerindeki duygu ve düşüncelerini anlatabilmek, bir geziye dair izlenimlerini anlatabilmek, okuduğu kitabı, izlediği filmi arkadaşlarına tanıtılabilmek, atasözleri, deyim ve özdeyişlerin anlamlarını açıklayabilmek, Türkçe dışındaki derslere dair izlenimlerini anlatabilmek, çevrede gerçekleşen doğal, toplumsal ve ekonomik olayları anlatabilmek, şiir seçme alışkanlığı edinip şiiri canlandırmak için söz korosuna katılmak, oyunlaştırarak canlandırma çalışmalarında rolleri abartmadan, sesleri doğru ve vurgulamaları yerinde yaparak canlandırabilmek üzerinde durulan kazanımlardır. 7. Sınıf kazanımlarına geldiğimizde 6. Sınıf kazanımları ile ortak olan kazanımlardan farklı olarak herhangi bir konu ile ilgili kesintisiz 5 dakika konuşabilmek, konuşmaları uygun bir plana göre şekillendirebilmek, bilinen bir kimseyi, örnek bir kişiyi, canlı veya cansız bir varlığı tanıtabilmek, sınıf topluluğu karşısında açış, teşekkür, özür dileme ve kapanış konuşmaları yapabilmek, değişik konularda topladığı notları düzenleyip bunu bir topluluğa karşı sunabilmek, güzel konuşma, güzel şiir okuma gibi yetenekleri varsa bunları çeşitli sanat etkinlikleri ile geliştirmek üzerinde durulan kazanımlar olarak görülmektedir. 8. Sınıf kazanımlarında ise 6. ve 7. Sınıf ortak kazanımlarından farklı olarak, herhangi bir konu ile ilgili olarak 10 dakika kesintisiz konuşabilmek, bir işin yapılabilmesi için öneride bulunabilmek, bir topluluğu yönetebilmek, ileriki öğrenim hayatı ile ilgili planlarını anlatabilmek, yurt ve dünya sorunları ile ilgili düşüncelerini anlatabilmek var olan kazanımlardır.

2005 Programında konuşma becerisine yönelik Genel Amaçlar başlığı altında "Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak" ve "Öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak" olmak üzere iki madde yer almaktadır. Programın Giriş bölümünde temel dil becerileri ile ilgili olarak "Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma" ile "iletişim kurma" hedefleri doğrudan konuşma becerisi ile ilgilidir. Dört temel dil becerisine ait kazanımların ayrı ayrı yer verildiği programda konuşma öğrenme alanına yönelik olarak "konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma" amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Programda yer alan her kazanım, çeşitli etkinliklerle desteklenmiştir. Programda ayrıca konuşma becerisini geliştirmeye yönelik başvurulabilecek ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, empati kurma, güdümlü konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği yöntem ve tekniklerine de yer verilmiştir.

Osmanlı'da Tanzimat öncesi dönemden, Cumhuriyet ve günümüze kadar uzanan Türkçe eğitimi ve Türkçe eğitimi içindeki konuşma eğitiminin yeri hakkındaki bilgiler konuşma eğitiminin günümüzde geçmiş zamana kıyasla oldukça iyi bir yerde olduğunu göstermektedir. Cumhuriyet dönemi ve sonrasında konuşma eğitimi gelişmesini sürdürmüştü de bu gelişim henüz istenen düzeyde değildir. Çıfci (2010, 116)'nin Maarif- Umumiye Nezaretince yayımlanan Talimatname'de "*Muallimin sözünü anlamak için çocuğun ana lisanını bilmesi de lazımdır. Bizim çocuklarımızın çoğu ise lisanlarını bilmezler. Bunun sebebi de pek aşikârdır. Çünkü biz çocuklarımızı konuşmağa alıştırmıyoruz. Biz çocuklarımıza ne lakırtı söyletiriz, ne de söylediklerini dinlemek isteriz. Çocuklara lakırtı söyletmemeği, onların lakırtıya karışmamasını terbiye sayarız. Bu, yanlıştır. Bir çocuk ne kadar hürriyetle söz söylese hem lisanını o kadar iyi öğrenir hem de zihni o nispette açılır. Ailesinde hürriyetle söz söylemeğe alışmayan çocuklara dikkat ediniz: Söz söylemek ve söylediklerini anlamak için ne kadar güçlük çektiklerini görürsünüz. Hulasa, muallim; sıkılmayarak çocukları söz söylemeğe alıştırmayı kendisi için büyük bir vazife görmelidir.*" cümleleri aradan

geçen uzun yıllara rağmen konuşma eğitimi ile ilgili sıkıntıların bugün de değişmediğini göstermektedir.

Türkiye'de konuşma eğitimi ile ilgili durum bu şekildeyken geçmiş dönemlerde Avrupa ülkelerinde konuşma eğitiminin durumunu Avrupa Konseyi üyesi devletlerin temsilcilerine ana dili öğretiminde benimsenmiş amaçlara göre düzenlenen bir anket şu şekilde göstermektedir: Ankette dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine verilen önemi gösteren bölümde en çok yazılı anlatıma önem verildiği tespit edilmiştir. Yazılı anlatımı sırayla okuma, sözlü anlatım ve dinleme becerileri takip etmiştir (Marshall, 1974, 12). Konuşma becerisinin yeterince önemsenmemesi burada dikkat çekmektedir. Bu durum Julia Marshall'ın da dikkatinden kaçmamış ve Avrupa ülkelerinde konuşma becerisinin durumu ile ilgili olarak şunları söylemiştir: "Okuma ve özellikle yazı elbette ki bu düzeyde geliştirilmesi en önemli becerilerdir. Fakat sözlü anlatımda iyi bir yer almaktadır. Sözlü anlatımın sırada üstünlüğü ve uygulamada orta öğretimin sonuna kadar sürdürülmesi artık gitgide benimsenmektedir. Bu son öğretim yıllarında büyük yaygınlık gösteren bilgi edinme araçlarının yaptığı atılımlar sonunda, kanaatlerin oluşumunda sözlü anlatımın rolü -daha fazla olmasa bile- hiç değilse yazılı anlatım kadar önem kazanmıştır. Bütün Avrupa'da, ana dili öğretimine ilişkin resmi yönergeler konuşma tarzının heyecan verici gücü ile ve dilin düşünceye nasıl biçim verdiği kusurlarının öğrencilere kavratılması zorunluğu üzerinde ısrarla durulmaktadır. (Marshall, 1974, 12).

Avrupa ülkelerinden İsveç, Fransa, Belçika'nın Fransızca konuşulan bölgelerinde öğretimin ilk amacı olarak sözlü ve yazılı anlatıma hâkimiyet olarak belirlenmiştir (Marshall, 1974, 20, 22, 23).

Günümüzdeki konuşma eğitimine İngiltere'den bir örnek verecek olursak Gökdemir (1998)'in yapmış olduğu İngiltere'de kullanılan 4. ve 5. sınıf ana dili kitaplarında dört temel dil becerisinin işlenişi ile ilgili çalışmasında İngiltere'deki konuşma eğitimi ile ilgili bilgileri şu şekilde aktarmıştır: "*İngiltere'de okutulmakta olan 'Exploring Language' (Dili Keşfetme) adlı kitapta, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek adına, kendi kendilerine keşiflerde bulunma ve düşüncelerini açıkça belirtme gibi farklı amaçlar doğrultusunda konuşmalarına fırsat*

verilmektedir. Plan yapma, tahminde bulunma ve araştırma yapma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimi adına çalışmalar yapılmaktadır. Bu noktada düşünceler ve yorumlar ortaklaşa yapılır. Yüksek sesle okuma, öykülerin anlatılıp canlandırılması ve yapılan gözlemlerin aktarılması, bu becerilerin gelişiminde uygulanacak yaklaşımlardır. İngiltere'de öğrencilerin farklı dinleyici kitlelerine hitap edebilme şansına sahip olmalarına, konuşmacıların sözcük kullanımına, tonlamalarına ve konuşma tarzlarına dikkat edilmektedir. İngiltere'de okutulmakta olan ilkokul 5. Sınıf kitabında yer alan bir örnekte İngiliz çiftçilerin kullandığı dil ile standart İngilizce arasındaki fark verilmektedir. Köylü ağzı, bir gazetecinin kaleminden olduğu gibi standart İngilizceye dökülürken, öğrencilerin de farklılıkları algılayarak gazeteciye yardım etmesi istenir. İngiltere'de okutulan ilkokul 4.sınıf kitabındaki bir diğer örnek parça, Rosa Guy'ın 'Paris Pee Wee ve Big Dog' adlı romanından alınmıştır. Bu parçada, sokak İngilizcesi gibi İngilizcenin farklı kullanımına dikkat çekmeye çalışılır. Bu örnek parçada 'Look yo li'l brat...' (Bak bacaksız) gibi sokak ifadelerine rastlamak mümkündür. Bu çalışmanın ardından öğrencilerin de yaşadıkları yerlerdeki insanların konuşma biçimlerini yansıtan bir öykü yazmaları istenir. Bu çalışmayla, konuşmaların bölgelere göre değiştiği anlatılırken, herkesçe kabul edilen ve anlaşılabilir standart İngilizcenin önemi vurgulanmaya çalışılır. Öğrenciler medya (kitle iletişim araçları) ile ilgili belli başlı konulara alışık olmalı ve bu konularla ilgili yorum yapabilmelidirler. Bu konuya uygun olan en iyi örnek, İngiltere'de okutulan ilkokul 4. Sınıf kitabında "Gazeteler" başlığı altında yer alan bölümdür. Bu bölümde gazetelerde kullanılan dil incelenir. Verilen gazete başlıklarının hangi konular hakkında olabileceği ve bu başlıkların güncel dil kullanımından veya kitap dilinden farklı olan yönleri tartışılır. İngiltere'de okutulmakta olan ilkokul 5. Sınıf kitabında "İlanlar" başlıklı bir başka örnekte, bir başka örnekte, bir bisiklet ilanı yer almaktadır. Öğrencilerle, bu ilanın insanların ilgisini çekip çekmediği ve insanları bu bisikleti almaya ikna edip edemediği tartışılır. Öğrencilerin kendine güvenmeleri, kendilerini açıkça ifade edebilmeleri, hangi sözcüğü nerede ve hangi söz dizimine uygun olarak kullanabileceklerini öğrenmeleri, öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlardır. Çünkü öğrenciler, ancak bu şekilde karmaşık yapıları iletişim

düzeyinde de çözebileceklerdir. Konuşma ve dinleme becerilerinde öğrencilerin yardımlaşması, bir şeyler keşfetmesi ya da doğrüyü deneyerek bulması çok önemlidir. Birbirlerini dinlemeyi öğrenmeli ve tartışma konularının özünü kavrayabilmelidir." (Gökdemir, 1998, 111-112).

Yukarıda yer alan İngiltere'deki konuşma eğitiminin durumunu gösteren çalışmada konuşma eğitiminin konuşulan günlük dil üzerinde çeşitli araştırmalar, karşılaştırmalar yaparak, çocuğa farkındalık yaratacak bir şekilde verildiği görülmektedir. Güzel konuşmanın önemi çeşitli güzel konuşma ilkelerinin sıralanmasıyla değil örneklerle öğrencinin fark edebileceği şekilde gerçekleştirilmektedir. Bunun dışında etkinliklerin günlük hayatla iç içe olduğu dikkat çekmektedir. Gazete ilanlarına yer verilmesi, sokak İngilizcesi örneklerinin kitapta yer alması bu duruma örnektir. Ne yazık ki bizim Türkçe ders kitaplarımızın konuşma eğitimi ile ilgili kısımları henüz bu günlük hayata yaklaşmamıştır.

2.1.2. Kaygı (Anksiyete) Kavramı

Anksiyete terimi, Latince "anxius" teriminden türemiştir. Bu terimin ilk kullanımı 1525 yılına kadar gitmektedir. Terim Latince olarak "kaygı ve üzüntü hali" anlamına gelir (Beck ve Emery, 2011). Anksiyeteye ilişkin betimlemelere çok eski dönemlerde bile rastlanmaktadır. Hipokrat'ın psikiyatrik bozukluklarla ilgili eserlerinde korkudan ve amaçsız anksiyete (aimless anxiety) olarak adlandırdığı bir durumdan bahsettiği bilinir (Berksun, 2003, 7). Anksiyete kavramı 18. Yüzyıldan itibaren psikiyatri bilimiyle birlikte tıbbi metinlerde sıklıkla kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Fakat anksiyete kavramı üzerinde ilk kez ayrıntılı bir şekilde Sigmund Freud durmuştur. 1894 yılında yazdığı *On The Grounds For Detaching A Particular Syndrome From Neurasthenia Under The Description 'Anxiety Neurosis'* adlı eserinde anksiyeteyi ayrı bir sendrom olarak tanımlamış ve nevrasteniden ayırmıştır.

Türkçede anksiyete terimi ile birlikte kaygı kavramının da kullanıldığı görülmektedir. Literatürle ilgili yapılan araştırmada anksiyete kavramının genellikle tıp, psikoloji, psikiyatri bilimlerinde kullanıldığı, kaygı kavramının ise eğitim bilimleri başta olmak üzere, psikoloji, spor bilimleri, sanat tarihi, güzel sanatlar ve din bilimleri

alanında kullanıldığı tespit edilmiştir (tez.yok.gov.tr). Bu sebeple çalışmamızda kaygı kavramını kullanmayı tercih ettik.

Kaygı kavramı üzerine birçok farklı tanım yapılmıştır. Spielberger (1972), kaygıyı, stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir tepkiler olarak tanımlamaktır (Büyüköztürk, 1997, 1). Funk ve Wagnalls (1963) kaygıyı gerginlik arz eden duygusal bir durum olarak tanımlar. Beck ve Emery tehdit edici bir uyarana karşı zihinsel bir değerlendirmeye verilen duygusal tepki (Beck, Emery, 2011) olarak tanımlar. Fakat yapılan kaygı tanımları farklı alanlara göre çeşitlilik göstermektedir. Selçuk Budak Psikoloji Sözlüğünde kaygı kavramını açıklarken bu durumdan söz eder. Psikoloji, psikanaliz, eğitim bilimleri kaygıyı kendi alanlarına uyacak şekilde tanımlamışlardır. Selçuk Budak Psikoloji Sözlüğünde eğitim bilimleri açısından kaygı tanımında kaygının kaçınma tepkisini güdüleyen ikinci bir güdüleyici olduğunu ve kaçınma tepkisinin kaygıyı azalttığını söyler. Yine Selçuk Budak Psikoloji Sözlüğünde psikanalizdeki kaygı tanımını çevrede ya da kişinin benliğinde bulunan veya çevredeki değişikliklerle veya benlikteki bilinçsiz bastırılan güçlerin devreye girmesiyle harekete geçen henüz algılanmamış bir etkene yönelik bir tepki olarak tanımlar. Bu tanımlardan yola çıkarak kaygıyı en geniş anlamıyla fiziksel ve ruhsal açıdan insan organizmasının bütünlüğünü tehdit eden uyarıcaların yol açtığı gerginlik, üzüntü, sıkıntı gibi duygusal ve gözlenebilir tepkiler olarak tanımlayabiliriz.

Kaygı, kişinin istemediği uyarılarla karşılaştığı zaman yaşadığı bedensel, zihinsel, duygusal bir uyarılmışlık halidir. Kaygının vücuttaki meydana getirdiği çeşitli bedensel belirtiler vardır. Bunlar; el ve ayaklarda soğukluk, ellerde terleme, sesin titremesi, kalp atışlarının hızlanması, vücutta terleme yahut üşüme, yüz kızarması, hızlı nefes alıp verme, kaslarda gerginlik, mide bulantısı, baş dönmesi, baş ağrısı gibi belirtilerdir. Kaygı duygusal olarak bir panik durumuna sebep olur. Kişinin heyecanlanmasına, endişe duymasına, içinde bir sıkıntı hissetmesine ve moral seviyesinin düşmesine sebep olur. Kişi ne yapacağını bilemez bir halde kaygıdan uzaklaşmak ister, bir kaçınma psikolojisine bürünür.

Başlangıçta tıp ve psikiyatri bilimlerinin konusu olan kaygı kavramı zamanla birçok bilim dalının üzerinde durduğu bir kavram olmuştur. Din bilimleri, felsefe, antropoloji, eğitim bilimleri kaygı kavramını farklı açılardan ele almışlardır. Özellikle felsefi olarak kaygı kavramı farklı dönemlerde filozofların ilgisini çekmiştir. Kaygıyı varoluşsal olarak inceleyen filozoflar "dünya kaygısı" üzerinde durmuşlardır. Varoluşçulara göre dünya kaygısının temeli tarihte ilk kez antik dönemin sonunda inanç çağının doğuşu ile Hristiyanlığın ilk yıllarında atılır (Ditfurth, 1991). Yeryüzü Tanrı tarafından reddedilmiş bir yerdir ve burada karanlık güçler hüküm sürmektedir. Heidegger'in "Dünyanın-İçinde-Olmak" diye tanımladığı durum tek başına kaygıyı oluşturmaktadır (Ditfurth, 1991). Yuhanna İncili'nde ise "Dünyada kaygınız vardır, ama tasalanmayın, çünkü ben dünyayı aştım." denilerek dünyadaki varlık kaygının temeli olarak görülmüştür. (Ditfurth, 1991, 8). Kaygı kavramını Hristiyanlık teolojisinin ebedi günah inancı bağlamında ele alan ünlü filozof Kierkegaard, kaygıyı günah kavramıyla, günahı ise şehvet ve bedensellikle ilişkilendirir. Kaygı kavramı adlı eserinde günahın kaygı içinde yeryüzüne indiğini söyler. Adem'in işlediği ilk günah yüzünden cennetten kovulması ile oluşan kaygının ondan sonra yaratılmış insanlarda var olduğunu savunur. Kaygıyı kişinin işlediği günahdaki kaygı ve günah ile taşınan, taşınmayı sürdüren, her günah işleyişte yeryüzüne inen kaygı olarak ikiye ayırır (Kierkegaard, 2012). Heidegger varoluşun varlığını bir kaygı olarak ele alır. Sartre ise kaygının kesin olarak eylemlere ilişkin olduğunu ileri sürer, çünkü ona göre var olan insan ilk önce eylemleriyle kendine düzenli bir dünya kurmak zorundadır. Jaspers ise kaygı olgusuna çok değişik bakış açılarından bakar, ama ona göre kaygı temelde yalnızca iki biçimde belirir: Biri salt yaşam kaygısı, ötekisi varoluşa ilişkin kaygı. Yaşam kaygısı ölümden duyulan kaygıdır. "Varoluş kaygısı kendimin gerçekte sahici kendim olup olmadığımdan duyduğum kaygıdır" der (Ditfurth, 1991, 17).

Kaygı, din bilimlerinin de üzerinde durduğu bir konudur. Bütün semavi dinlerde kaygı kavramından bahsedildiği görülmektedir. Dünya kaygısı, ölüm kaygısı ve günah kaygısı kutsal kitaplarda sıklıkla bahsedilen konular olmuştur. Matta İncili 6. bölümde insanların dünya kaygıları ile ilgili olarak şu cümlelere yer verilmiştir:

" Hiç kimse iki efendiye kulluk edemez; çünkü ya birinden nefret eder ve ötekini sever, yahut da birini tutar, ötekini hor görür. Siz Allah'a ve mammona kulluk edemezsiniz. Bunun için size diyorum: Ne yiyeceksiniz yahut ne içeceksiniz diye hayatınız için, ne giyeceksiniz diye bedeniniz için de kaygı çekmeyin. Hayat yiyecekten ve beden giyecekten daha üstün değil midir? Gökün kuşlarına bakın, onlar ne ekerler, ne biçerler, ne de ambarlara toplarlar ve semavî Babanız onları besler. Siz onlardan daha değerli değil misiniz? Ve sizden kim kaygı çekmekle boyunun ölçüsüne bir arşın katabilir? Ve niçin esvaptan ötürü kaygı çekiyorsunuz? Kır zambaklarının nasıl büyüdüklerine iyi bakın; ne çalışırlar, ne de iplik eğirirler; size derim: Süleyman bile, bütün izzetinde bunlardan biri gibi giyinmiş değildi. Fakat bugün mevcut olup yarın fırına atılan kır otunu Allah böyle giydirirse, sizi daha çok giydirmez mi, ey az imanlılar? İmdi: Ne yiyeceğiz? yahut: Ne içeceğiz? yahut: Ne giyeceğiz? diye kaygı çekmeyin. Çünkü Milletler bütün bu şeyleri ararlar; çünkü semavî Babanız bütün bu şeylere muhtaç olduğunuzu bilir. Fakat önce onun melekûtunu ve salâhını arayın; ve bütün bu şeyler size artırılabacaktır. Bundan dolayı, yarın için kaygı çekmeyin; zira yarınki gün kendisi için kaygı çekecektir. Kendi derdi güne yeter." (Matta 6: 24-34).

Eski Ahit'te Mezmurlar'da "Suçumu itiraf ediyorum, günahım yüzünden kaygılanıyorum." (Mezmurlar 38: 18) cümlesi insanların en eski dönemlerden beri günah kaygısı taşıdıklarını göstermektedir. Yine Mezmurlar'da dünya kaygısı ile ilgili olarak şu cümlelere yer verilir: "RAB yardımcım olmasaydı, şimdiye dek sessizlik diyarına göçmüştüm bile. 'Ayağım kayıyor' dediğimde, Sevgin ayakta tutar beni, ya RAB. Kaygılar içimi sarınca, Senin avutmaların gönlümü sevindirir." (Mezmurlar, 94: 17-19). Filipililer'de ise "Hiç bir şeyde kaygı çekmeyin, fakat her şeyde istekleriniz, Allah'a dua ve yalvarışla, şükranla bildirilsin." (Filipililer 4: 6). Denilerek yine dünya kaygısından Tanrı'ya sığınmaya teşvik edilmiştir. Petrus'ta "Bütün kaygılarınızı O'na

yükleyin, çünkü O sizi kayırır.” (Petrus 5: 7) denilerek dünya kaygısını Tanrı inancıyla yok olacağı dile getirilmiştir.

Kuran-ı Kerim'de ise kaygı kelimesini karşılayan havf terimine yer verilmiştir. Havf, insanın Allah katındaki durumu hakkında hissettiği korku ve kaygıları ifade etmek üzere kullanılan bir terimdir. Genellikle hoşlanılmayan bir durumun başa gelmesinden veya arzulanan bir şeyin elde edilememesinden duyulan kaygı ve korku şeklinde tanımlanmıştır (Cürcani 1983'ten aktaran Çelik, 2012, 8). Çelik (2012) yapmış olduğu çalışmada Kur'an-ı Kerim'de havf kökünden gelen veya aynı anlamdaki diğer mastarlardan türeyen fiil ve isimler 124 yerde geçtiğini tespit etmiştir. Bunların yarısına yakını dünyevi korku ve kaygıları, diğerleri ise Allah korkusu, azap korkusu, ahiret kaygısı, günah işleme kaygısı gibi dini kaygıları ifade etmektedir (Kara (?)' dan aktaran Çelik, 2012, 10). Havf'ın dünyevi korkularla ilgili kısımların da dini konularla ilişki kurduğu görülmüştür.

Kaygı kavramı felsefe ve din bilimleri dışında psikiyatri biliminin de üzerinde durduğu bir konudur. Kaygı kavramının anlaşılmasında önemli yeri olan Sigmund Freud kaygıyı çocukluk korkularının tekrar aktive oluşu ile ortaya çıkan ruhsal bir reaksiyon olarak tanımlamıştır. Freud'dan yapılan çevirilerde kaygı yerine anksiyete kavramının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sebeple Freud ile ilgili bölümlerde anksiyete kavramını kullanacağız. Freud'a göre anksiyete, bilinç dışı tehdit ve tehlikelerin bir işaretidir. Bu bağlamda anksiyete uyarı anlamı taşır. (Berksun, 2003). Freud anksiyetenin psikolojik bozuklukların anlaşılmasındaki önemine ilk dikkati çeken kişidir. Freud'un anksiyete kuramı iki döneme ayrılır. Anksiyeteye ilgili ilk kuramında anksiyetenin bastırmanın bir sonucu olarak ortaya çıktığını savunur. İkinci kuramında ise bunun tam tersi olarak anksiyetenin bastırmaya neden olduğundan bahseder (Davaslıgil, 1994, 12). Freud anksiyeteyi üç farklı türe ayırmıştır:

1. Gerçeklik Anksiyetesi: Dış dünyada algılanan bir uyarıcının sebep olduğu acı verici duygusal bir deneyim olan gerçeklik anksiyetesini Freud korku ile eş anlamlı görür. Bu tür anksiyete, bireyin dış tehlikeyi algılamasından doğan can sıkıcı bir duygudur. Günlük hayatta herkes gerçeklik anksiyetesi yaşar. Bu tür anksiyete

mantıklı ve anlaşılır olması ile nevrotik anksiyeteden farklılık gösterir (Davaslıgil, 1994, 12). Örneğin karanlıktan korkma bir gerçeklik anksiyetesidir.

2. Ahlaki Anksiyete: Özellikle Süperego'nun vicdan diye bilinen bölümü tarafından onaylanmayan durumlarda ego'da meydana gelen suçluluk ya da utanç duygusudur. Ahlaki anksiyetenin kaynağında cezalandırıcı anne-baba otoritesinin bir temsilcisi olan vicdan kişiyi benlik ölküsüne ters düşen bir şey yapmasından ya da düşünmesinden dolayı cezalandırmakla tehdit eder. Gerçeklik anksiyetenin tersine, ahlaki anksiyeteye neden olan durumdan kaçabilme olanağı yoktur.

3. Nevrotik Anksiyete: Ego'nun içgüdüsel istekleri engelleyemediği zaman, sonucun belirsizleştiği durumlarda ortaya çıkan korku nevrotik anksiyetedir. Ego id'in topluma ters düşen isteklerinin kendi üzerinde baskı uygulayarak kontrolü ele geçireceğinden ve aciz duruma düşeceğinden korkar. Bu korkuyla beraber ego idin tehlikelerinden korunma çabası içinde uyumsuz savunma önlemlerine başvurabilir. Sonuç olarak da nevrotik belirtiler ortaya çıkabilir. Mantık dışı korku yaşantısı olan fobiler nevrotik anksiyetenin bir şeklidir (Güleç, 2014, 10).

Freud'dan sonra da anksiyeteye ilgili kuramlar ileri süren psikanalistler vardır:

Otto Rank: Freud her türlü kaygının kaynağını fizyolojik doğum kaygısına (nefes alamama) bağlamıştır. Otto Rank da doğum kaygısı ile yapmış olduğu çalışmaları bu temele dayandırmaktadır. Otto Rank'a göre bebeğin anne ile bağının kesildiği onun güvenli, sıcak ve korunaklı rahminden ayrılışı bebeğin ileriki dönemlerde de sıkıntısını yaşadığı büyük bir olaydır. Bebek doğum travmasının yaşattığı bu kaygıyı üzerinden atabilmek için çocukluk boyunca geçen uzunca bir süreye ihtiyaç duyar. Bu sebeple bir yetişkin için çocukluk dönemi normal bir nevroz olarak sayılabilir. Sadece çocuksu kalmış nevrotik kişilerde bu durum yetişkinlik boyunca devam eder. Otto Rank her çocuğun çeşitli kaygıları olduğunu söylemiş ve bu durumu normal olarak nitelendirmiştir. Çocukluk korkularının en belirgin olanlarından karanlık bir odada yalnız kalma korkusunu da doğum travmasının etkilerinden biri olarak görür. Karanlık bir oda çocuğa anne rahmini hatırlatır fakat

çocuk bu sefer annesinden ayrıldığıının bilincindedir. Karanlık oda ve sıcak yatak anne rahmini sembolize eder. Çocuğun karanlık oda korkusu ancak sevilen bir kişinin yakınlığını yanında hissettiği zaman geçer. Sevilen kişinin yakınlığına kavuşmak anne rahminden ayrılma hissinin azalmasını sağlar (Rank, 2001).

Adler: İnsanın dünyaya aşağılık kompleksi ve güvensizlikle geldiğini söyleyen Adler, insanın bu aşağılık kompleks ve güvensizliği ortadan kaldırmak için kendini kanıtlama dürtüsünün engellenmesi ile anksiyetenin ortaya çıktığını söyler.

Jung: Carl G. Jung'a göre kişilik dinamiklerinin ağırlık noktası kolektif bilinçaltıdır. Jung kolektif bilinçaltında olumsuzlukların yanında olumlu ve yapıcı olguların da var olduğunu ileri sürer. Jung'un inancına göre, anksiyete, bilincin kolektif bilinçaltındaki rasyonel olmayan kuvvetler ve imajlar tarafından hücumu uğramasıdır (Davaslıgil, 1994).

Horney: Horney, korku ve anksiyete arasında yapılan alışlagelmiş ayrımı kabul eder. Korku, bireyin özel uyum göstermesi gereken belirli bir tehlikeye karşı yaptığı tepkidir. Anksiyetenin özelliği ise, yorgunluk, belirsizlik ve tehliye karşı acizlik duygusudur. Horney normal anksiyete ve nevrotik anksiyete arasında ayrım yapar. Horney'e göre normal anksiyete iç çatışmaya veya nevrotik savunma önlemlerine yol açmaz, nevrotik anksiyete ise acizlik, bağımlılık ve nefret arasındaki iç çatışmadan doğar ve birey diğer kişilerin kendisine karşı geliştirmiş olduklarına inandığı düşmanlık duygularına tehlikenin kaynağı olarak görür. (Davaslıgil, 1994)

H. S. Sullivan: Harry Stack Sullivan'a göre anksiyete bebeklik döneminde ortaya çıkar. Bebeğin çaresizliği ve bağımlılığı kaçınılmaz bir kaygı durumuna sebep olur. Fizyolojik ihtiyaçlarının düzenli bir şekilde karşılanması gerekliliğiyle bebek, dünyasındaki önemli kişilerin olumsuz tepkilerini çekmemek için çabalar. Bu durum da kaygıya sebep olur. Sullivan, normal dışı davranışları, anksiyetenin oluşumuna neden olan etmenler ve anksiyetenin yarattığı sonuçlar çevresinde toplayarak iki aşamalı bir açıklama getirir:

1. Anksiyetenin oluşumuna neden olan etmenlerin başında, kişinin yetişmesinde etkin olan anne-baba ve öğretmenler gibi yetişkinler ve yaşlılarıyla olan ilişkileri gelir.

2. Anksiyetenin kendisi kadar neden olduğu ikincil durumlar ve kişide oluşturduğu davranışlar da önemlidir, çünkü anksiyete bireyde sıkıntı yaratmasının yanısıra etkin tepki biçimlerinin geliştirilmesine de ket vurur (Geçtan, 2002, 253).

Erich Fromm: Erich Fromm'un başlıca ilgi alanı modern insanın psikolojik soyutlanmasıdır. Modern endüstri sistemindeki bazı faktörler güçsüz, yalnız, anksiyeteli ve güvensiz bir kişilik geliştirilmesine yol açar. Belirli bir noktanın ötesindeki psikolojik soyutlamanın daima anksiyetenin oluşmasına neden olacağı bir gerçektir. İnsanoğlunun bir birey olarak gelişimi sosyal bir matrix'te gerçekleşir. Fromm'un ele aldığı sorun, bireyin bağımsızlığını koruyarak bireyler arası ilişkilerin egemen olduğu dünyayla kendini nasıl ilişkili kılacağı şeklindedir. Fromm, Kierkegaard gibi anksiyete sorununu bireysellik, özgürlük, soyutlanma terimleriyle birlikte ele alır. (May, 1950, 70).

Kaygı konusunu ele alan kaynaklar incelendiğinde kaygının etkileme yönü açısından kolaylaştırıcı ve engelleyici, süre açısından ise sürekli ve durumluk kaygı olarak çeşitlilik gösterdiği görülmüştür.

Kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygıya ilk dikkati çeken Albert ve Haber (1960) olmuştur. (Kapkıran, 2006, 1). Scovel (1991) kaygı ve başarı ilişkisi ile ilgili yapılan pek çok araştırmayı taradıktan sonra “kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı” ayrımını öne sürmüştür. Kolaylaştırıcı kaygı, öğreneni yeni öğrenme ortamlarında mücadele etmeye ve “yaklaşma davranışına” yöneltirken; engelleyici kaygı yeni öğrenme ortamlarındaki bireyin kaçınma davranışını benimsemesine neden olmaktadır (Batumlu ve Erden, 2007).

Diğer bir kaygı sınıflaması da durumluk ve sürekli kaygıdır. Spielberger'e göre, zaman zaman herkes bir miktar korkar ve kaygılanır (Öner, LeCompte, 1985). Tehlikeli bir durumda oluşan ve geçici olan bu kaygı türüne ‘durumluk kaygı’ denir.

Bazı insanlar ise tehlikelerden bağımsız şekilde, bir kişilik özelliği olarak sürekli kaygı duymaktadırlar. Bu kaygı türüne ise 'sürekli kaygı' adı verilmektedir.

Kaygı, ister durumluk kaygısı, ister sürekli kaygı olsun genellikle hoş olmayan ve kurtulmak istediğimiz bir durum yaratmaktadır. Yüksek kaygı, yaratıcılık ya da analitik düşünme gerektiren problemleri çözme becerisine tesir ederek okul başarısını etkilemektedir. Yüksek kaygı içinde olan kişilerin biliş alanları daraldığı için, bir engele takılı kalırlar ve başka seçenekleri göremeyecek hale gelirler ve amaca ulaşamazlar (Mouly, 1973, 99.). Yapılan bir araştırmaya göre düşük kaygılı öğrenciler uğraşamayacak kadar zor yahut kolay olan işler dışında yüksek kaygılı öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır (Gage ve Berliner 1984'ten aktaran Fidan, 1996, 191). Yapılan çalışmalar (Bloom, 1979), bireylerin öğrenmeleri arasındaki farklılıkların yaklaşık dörtte birinin kaynağının duyusal özelliklerden geldiğini göstermektedir (Baykul, 2005). Kaygının akademik başarı üzerindeki etkisi onu eğitim bilimlerinin de üzerinde durduğu bir konu haline getirmiştir. Kaygı eğitimle ilgili her alanda karşımıza çıkabilir. Eğitim bilimlerinde kaygı ile ilgili yapılan sınav kaygısı, matematik kaygısı, bilgisayar kaygısı, yazma kaygısı, yabancı dil öğrenme kaygıları alt kategorisinde konuşma, yazma ve okuma kaygısı gibi kaygı çeşitlerine yer verilmiştir.

Kaygı ile ilgili yapılan çalışmalar kaygının birçok değişkenden etkilendiğini göstermektedir. Kaygıyı etkileyen en etkenlerden biri yaştır. Her yaş grubunda farklı türde ve şiddette ortaya çıkan kaygılar bir dalgalanma oluşturur. Fakat kaygının en yoğun yaşandığı yıllar doğumdan itibaren ilk iki sene ile ergenlik dönemidir (Alisinanoğlu ve Uluğtaş, 2000). Kaygı üzerinde çevresel etkenlerin etkisi büyüktür. Aile çocukların süreklilik ve durumluk kaygı düzeylerine etki etmektedir. Özellikle anne babaları kaygılı olan çocukların daha fazla kaygı yaşadıkları görülmüştür Kaygılı anne babaların çocuklarında, kaygı bozukluğu görülme olasılığında daha fazladır (Sekmenli, 2000, 91; Duman, 2008, 89; Ehtiyar ve Üngüren, 2008, 47'den aktaran Özyürek ve Demiray, 2010, 248). Anne babaların çocuk yetiştirme ile ilgili tutumları da çocukların kaygı düzeylerini etkilemektedir. Ailenin çocuğun kaygısı üzerindeki bir diğer etkisi ise çocuğun anne ve babasının birliktelik durumudur. Anne babası

boşanmış çocukların, anne babası boşanmamış çocuklara göre daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir (Bulut ve Öztürk, 2007, 125). Kaygı düzeyi ve cinsiyet arasındaki ilişki de araştırmalara konu olmuştur. Bu araştırmalarda farklı sonuçlar dikkat çekmektedir. Eğitim bilimleri alanında yapılan bazı çalışmalara bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir (Woodburg, 2002; Di Maria ve Di Nuovo, 1990; Brown, 2002; Cassady ve Johnson, 2002'den aktaran, Bacanlı ve Sürücü, 2006, 10; Dursun ve Aytaç, 2009, 78). Bununla birlikte erkek öğrencilerin daha kaygılı olduğunu gösteren çalışmalar da vardır (Şahin, 2009).

Kaygının öğretim üzerindeki etkilerdeki büyük sorunlardan biri de sınav kaygısı olmuştur. Sınav kaygısı öğrencilerin akademik hayatını son derece olumsuz şekilde etkilemektedir. Okul sınavlarının yanı sıra lise ve üniversite giriş sınavları ile üniversite mezuniyeti sonrası meslek edinme amacıyla girilen çeşitli sınavlar öğrencileri kaygılandırmaktadır. Literatürde sınav kaygısıyla ilgili olarak pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Sınav kaygısı ile başa çıkma yolları, sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişki, ailenin sınav kaygısı üzerindeki etkisi, benlik saygısı ve sınav kaygısı ilişkisi, özyeterlilik ve sınav kaygısı ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Sınav kaygısının sınavdaki performansı olumsuz etkilediği bilinmektedir (Hunsley, 1985). Bu durum öğrencinin öğrenim hayatını da etkilemektedir. Uyumlu kişilik özelliği ve sınav kaygısının ilişkisinin incelendiği çalışmalarda uyumlu kişilik özellikleri arttıkça sınav kaygısının azaldığı görülmektedir. Aile ile ilişkiler de sınav kaygısını etkilemektedir (Güler, 2012; Daymaz, 2012).

2.1.3. Korku Kavramı

Korku, geçmişten günümüze birçok bilim dalının incelediği bir konu olmuş ve korku kavramından yola çıkarak çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Başta psikoloji olmak üzere, sosyoloji, tarih, felsefe, din, eğitim ve öğretim, edebiyat, mütercim tercümanlık, güzel sanatlar, sahne ve görüntü sanatları, iletişim bilimleri, radyo ve televizyon, tıp, ziraat gibi pek çok alanda korku ile ilgili bilimsel çalışmalar mevcuttur. Bknz: <http://tez.yok.gov.tr>.

Korkunun soyut bir kavram oluşu korku üzerine ortak bir tanım yapılmasını güçleştirmiştir. Korkunun tıbbi dilde kullanılan terimi fobi (phobie), Yunanca korku, kaçış, dehşet, panik anlamına gelen "phobos" sözcüğünden gelir. Bu sözcüğü ilk olarak 1700 yılında Locke kullanmıştır. (Köknel, 1982, 263). Selçuk Budak Psikoloji Sözlüğü'nde korkuyu "algılanan bir tehlike, tehdit anında hissedilen nahoş bir gerilim, güçlü bir kaçma veya kavga etme dürtüsü, hızlı kalp atışları, kaslarda gerginlik vb. belirtilerle yaşanan yoğun duygusal uyarılma (heyecan)" olarak tanımlamıştır (Budak, 2000, 469). J. Krishnamurti "Korku Üzerine" adlı eserinde "Korku, yaşamdaki en büyük sorunlardan biridir. Korkuya kapılmış bir zihin, karışıklık, çatışki içinde yaşar, dolayısı ile kaçınılmaz olarak şiddet yüklü çarpık ve saldırgandır. Kendi düşünce kalıplarından uzaklaşmaya cesaret edemez ve bu da ikiyüzlülüğünü besler. En yüksek dağa tırmanabilir, her çeşit Tanrı'yı yaratabiliriz, ama korkudan özgür olmadıkça karanlıkta yaşamaya mecburuz" demiştir. Krishnamurti'nin korku üzerine yaptığı bu tasvir korkunun kişilik gelişimi açısından ele alınmasına örnektir. İslam bilginlerinden olan Gazzalî Arapça karşılığı "havf" olarak ifade edilen korkunun "ileride kötü bir durumla karşılaşılacağı beklentisinin insanın ruhunda sebep olduğu elem ve huzursuzluk" (İslâm Ansiklopedisi, 1988) olduğunu belirterek durumu psikolojik olarak ele almıştır. Andree Le Gall "Anksiyete ve Kaygı" adlı eserinde "korku, var olan bir tehlikenin algılanmasına ya da her durumda bir tehlike işaretine bağlı bir duygudur; fırtınadan, depremden, azgın bir köpekten, sarhoş ya da silahlı bir insandan, karanlıkta duyulan sestem, kâbuslu bir anda halüsinasyonlar içinde olduğunuz bir anda ortaya çıkan hayaletten korkulur. Korku en yüksek noktasında çıktığında ve adeta insanı dondurduğunda bu duyguya dehşet ya da ürküntü (Freud'da Schreck) denebilir" (Le Gall, 2012, 8) diyerek korkunun belirli bir uyarıcı karşısında oluşan bir tepki olduğuna dikkat çeker. Sigmund Freud "Psikanalize Yeni Giriş Dersleri" adlı eserinde korku genelde dış dünyada var olan herhangi bir şeye karşı duyulan bir his olduğu için, anksiyete kelimesini korkuya tercih etmiştir. (Freud, 2007). Le Gall'in aksine insanın sadece dış tehlikelerden değil, iç tehlikelerden de korkabileceğini ileri sürmüştür. Hans Zulliger "Çocuklarımızın Korkuları" adlı eserinde "korku, insanın giderilmesi konusunda bir şey yapamadığı bir gereksinme gerginliğindeki tehdit edici tehlikenin

işaretidir." (Zulliger, 1975, 15) demiştir. Ünlü filozof Martin Heidegger *Prolegomena Zur Geschichte Des Zeitbegriffes adlı eserinde* Aristoteles'in korku anlayışına atıfta bulunarak 'bir şeyden korkma'nın ne anlama geldiğini sorgulamaktadır. Bir şeyden korkma, Heidegger'e göre, belirli bir şeyden korkmadır ve tanınmış ve alışılmış çevre şartlarını bozabilecek bir gelişmenin sebep olduğu kaygıdır. (Şentürk, 2011). Filozof Soren Kierkegaard "Kaygı Kavramı" adlı eserinde korkuyu günah kavramıyla, günahı ise şehvet ve bedensellik ile ilişkilendirmektedir (Kierkegaard, 2012). İnsanı temelde beden, ruh, zamansallık ve sonsuzluk üzerine kurulu bütünlüğü ruh tarafından kurulan karmaşık ve dinamik bir sentez olarak tasvir eden Kierkegaard, sentezi oluşturan unsurlar arasındaki dengenin bozulması durumunda insanın rahatsız olacağını ve sarılabileceğini düşünmektedir. Korku edebiyatının önemli isimlerinden kabul edilen H. P. Lovecraft "insanoğlunun en eski ve en güçlü duygusu korkudur." demiştir.

Yukarıda yer alan örnekler çeşitli bilim dallarından farklı bilim insanlarının korkuyu tanımladıklarını göstermektedir. Bu tanımlarının birçoğunun ortak yönü ise korkuyu dıştan gelen tehlike unsuru içeren bir uyarıcının insanı ruhsal ve fiziksel olarak etkilemesi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Doğal sınırları aşan, insanda kaygı, endişe ve panik yaratan tipte korkuyu bilimsel olarak ilk inceleyen Alman ruh hekimi Westpal olmuş, 1872 yılında meydandan korkmayı (agoraphobia) tanımlayarak belirtilerini yazmıştır. 1879'da önce Varga, sonra Ball kapalı yerlerden korkma (claustrophobia) ve 1897'de Pitres ve Regis başkasının karşısında kızarmaktan korkmayı (eroutrophobia) tanımlamışlardır (Köknel, 1982, 264).

Literatürde korkunun kaynağı ve nedenleri ile ilgili olarak Westpal ve onu izleyen Alman ruh hekimleri korkuların nedeni olarak "zihinsel gücün azalması"ni ileri sürmüşlerdir. Seglas, Pitres, Regis, Arnoud gibi Fransız ruh hekimleri, korku ve takınaklı düşünceleri duygulanım ve coşku bozukluğu olarak değerlendirmişler; korkuları coşkunun dengesizliğine (desequilibre de l'emotivite) bağlamışlardır. Daha sonra Magnan korkularda, takınaklı düşünce ve davranışlarda, "zihinsel güçte bozukluk sonucu" irade azalması olduğunu ileri sürmüştür. Pierre Janet korkuların "ruhsal gücün çöküntüsü" sonucu ortaya çıktığını kabul etmiştir. (Köknel, 1982, 264).

Davranışçı ve kültür öğretisini benimseyenler, korkuyu kötü koşullanma ve hatalı öğrenmeyle açıklamaya çalışmışlardır. Watson ve arkadaşları, beyaz tavşandan korkmayan on bir aylık Albert'i, Pavlov deneylerine dayanarak tavşandan korkan bir duruma getirmişlerdir. Önceleri çocuğun çok sevdiği, korkup çekinmediği beyaz tavşan, çocuğu korkutacak nitelikte görüntülerle birlikte gösterildikten bir süre sonra çocuk için korku verici duruma gelmiştir.

Feriha Baymur "Çocukta Korku" adlı eserinde "çocukta doğuştan mevcut olan korkular: Bunların sayısı pek azdır. Çocuklarda görülen korkuların çoğu, onlar doğduktan sonra başlarından geçen bir takım olayların bir sonucu olarak meydana gelir. Korkuların önemli bir kısmı da bilinçli veya bilinçsiz olarak büyükler tarafından çocuklara aşılanır." (Baymur, 1948) diyerek korkunun sonradan kazanıldığını belirtmiştir. Bu durum davranışçı psikologların fikirleriyle benzerlik göstermektedir.

Ali Güler "Türk Toplumunda Korku Kültürü" adlı eserinde "insan korkularının bir kısmı doğuştan gelmekle birlikte çoğu öğrenilmiş tutumlardan kaynaklanır. Bu bağlamda korkunun temeli biyolojik olmakla birlikte kültürel bir yöne de sahiptir." (Güler, 2008) diyerek Feriha Baymur ve diğer davranışçı psikologlar ile aynı görüşü paylaşmıştır.

Jiddu Krishnamurti "Korku Üzerine" adlı eserinde "sonuç olarak, yaşamımızda bu sürekli karşılaştırmak, yarış durumu ve devamlı biri olmak -ya da hiç kimse olmamak, bu da aynıdır- çabası vardır. Bunun, tüm korkuların kökeni olduğunu hissediyorum, çünkü bu imrenmeği, kıskançlığı, nefreti doğurur. Nefretin olduğu yerde kuşkusuz sevgiye yer yoktur ve korku giderek artar." (Krishnamurti, 20012) diyerek korkunun kaynağı olarak rekabete işaret eder.

S. Rachman "Anxiety" adlı eserinde korku duygusu üç yolla kazanıldığını söyler. Bunlar:

1-Doğrudan şartlanma: Örneğin bir çocuğun köpek tarafından saldırıya uğramasından sonra oluşan korkular.

2-Modelleme: Örneğin; çocuğun annesinin ya da ağabeyinin korkularını izlemesiyle oluşan korkular.

3-Bilgilendirme: Örneğin; çocuğun diş hekimi, doktor ve hastane ile ilgili öykü ve şakalar dinlemesi gibi. (Rachman 2004'ten aktaran Karagün, 2008).

Freud'a göre, korkular içten gelen kaygının daha kolay kaçılabilir, sakınabilecek nesnelere ya da durumlara doğru kayması ve yön değiştirmesiyle ortaya çıkar. Korku kişilik için tehlikeli olan tepkilere karşı benliği savunur. İçten gelen, genellikle cinsel ya da saldırgan nitelik taşıyan baskılara karşı benliği ve kişiliği korur. Korkuları cinsel içgüdü ve saldırganlık duygularının Oedipus karmaşası döneminde takılmasından kaynaklanır. Takılmanın yarattığı kaygıdan kurtulmak için türlü savunma düzenleri kullanılır. Önce kaygı bastırılır. Bir süre bastırılan kaygı yer değiştirir. Dışa aktarılır. Bir nesne, durum ya da kişiye yansıtılır. Başka düşüncelerden soyutlanır. Böylece türlü korkular ortaya çıkar.

Korkunun kaynağı ve nedenleri dışında literatürde korkunun farklı bilim insanları tarafından çeşitli sınıflara ayrıldığı görülmektedir. Hans Zulliger "Çocuklarımızın Korkuları" adlı eserinde dışarıdan gelen korkuyu gerçek korku olarak nitelendirir. Gerçek korkunun yararlarından bahseden Zulliger, günümüzdeki sayısız buluş ve keşfin kaynağı olarak gerçek korkuyu gösterir. "Gerçek korku, tehlikeli hayvanlara karşı kendimizi güvenlik altına almamızı sağlamış, bu korku sonucu çeşit çeşit yardımcı araçlar ve makineler icat edilmiş, oturduğumuz evler geliştirilmiş, çocuklarımızı yaşamsal bir güçle donatmak için okullar açılmıştır vb. Ayrıca bazı filozofik sistemler (Kierkegaard) ve dinler de yine korkudan doğup çıkmıştır ortaya" (Zulliger, 1975, 50-51). Zulliger'e benzer bir yaklaşım Feriha Baymur'da da görülmektedir. Çocukta Korku adlı eserinde korkuları yararlı ve zararlı korkular olarak sınıflandıran Feriha Baymur, bazı korkuların bizi ihtiyatlı olmaya sevk ettiğini, zararlı hareketlerden men ettiğini, tehlikelerden koruduğunu bu sebeple yararlı korkular olduğunu belirtir. İleride parasız kalmaktan korkmanın insanı tutumlu yapmasını buna örnek olarak gösterir. Büyükler tarafından küçüklere aşılana korkular ve hayali korkular da Feriha Baymur'un sınıflandırdığı korku türlerindedir.

Özcan Köknel "Kişilik" adlı kitabında dört korku türünden bahseder:

1. Nesnelere korkma: Bıçak, şiş, iğne, kalem biçimindeki eşyalar, düğme, ilaç, her türlü zararlı, zararsız, evcil olan ve olmayan hayvanlar, böcekler, yılan, akrep, pislik, mikrop vb.

2. Belirli durumlardan korkma: Kapalı yer, meydan, sokak, yükseklik, boşluk, ev, okul, asansör, gemi, kayık, deniz, kapalı ve bulutlu hava, karanlık, gök gürültüsü, şimşek vb.

3. Kişilerden korkma: Özellikle karşı cinsten, kalabalıktan, toplumda belirli rolü ve yeri olan kimi insanlarla birlikte olmaktan ya da karşılaşmaktan duyulan korku.

4. Beden işlevleriyle ilgili korkular: Yüz kızarması, terleme, soluk almama, boğulma, gaz ve idrar kaçırma, kanser, kalp, beyin tümörü gibi kötü bir hastalığın bulunmasından duyulan korku. (Köknel, 1982, 263).

Fransız ruh hekimlerinden Gilbert Balleri de Özcan'a benzer bir sınıflamaya gitmiş, korkuları üç grup içinde toplamıştır.

1. Nesne korkusu: Bıçak, iğne, ateş, toz, kadife vb.

2. Yer korkusu: Büyük, yüksek, kapalı yer, meydan, yol, demiryolu, uçurum, hava, rüzgâr, su, gece, boşluk vb.

3. Diğer canlılardan korkma: Köpek, kedi, böcek, örümcek, yılan, fare vb. (Köknel, 1982, 264).

Heidegger ise *bir şeyden korkma* ile *başkası için korkmanın* olarak korkunun iki boyutu üzerinde durmuştur. Heidegger, *başkası için korkmanın* temelinde, dünyevi birlikteliğin bulunduğunu söylemektedir. *Başkası için korkma* korkma, diğer kişinin korkuya kapılmasını gerektirmemektedir. Burada söz konusu olan, diğer kişi tehlikenin farkında olmasa bile, aynı dünyayı paylaşmış olmanın birlikteliği dolayısıyla duyulan kaygıdır (Şentürk, 2011).

Korkunun soyut bir kavram olması ve kişiler üzerinde farklı etkiler yaratması korkunun tanımlanmasını zorlaştırmıştır.

2.1.4. Korku ve Kaygı Kavramı Arasındaki Farklılıklar

Korku ve kaygı kavramları sıklıkla birbiri yerine kullanılan ve birbirine karıştırılan iki kavram olmuştur. Genel olarak aynı fenomeni karşıladığı düşünülse de korku ve kaygı kavramları birbirinden farklıdır. Fakat bu konuda çoğu zaman konunun

uzmanları dahi fikir birliği içinde değildirler. İki üniversite hastanesinde çalışan psikiyatrist ve klinik psikologların kaygı ve korku yaşantılarını ayırt edebilme düzeylerinin değerlendirildiği bir araştırmada, klinisyenlerden birbiriyle karıştırılarak tek bir ölçek halinde verilen biri korku yaşantılarını, diğeri kaygıyı ölçen iki farklı ölçek maddelerinin hangisinin kaygıyı hangisinin korkuyu ölçtüğünü değerlendirmeleri istenmiştir. Klinisyenlerin korkuyu ölçen maddeleri kaygıyı ölçen maddelerle karıştırma eğiliminde oldukları ve kaygı anlayışlarının korkuya oranla daha doğru olduğu bulunmuştur (Pavuluri, Henry ve Allen, 2002'den aktaran Atılğan vd. 2007, 79). Bazı araştırmacılar korkuyu kaygının bir türevi olarak görmekte, bazıları ise korku ve kaygının aynı fizyolojik tepkileri uyandırdığını, bu nedenle kaygının korkunun bir türevi olarak algılanması gerektiğini ileri sürmektedir. Bununla birlikte bazı araştırmacılar korkuyu belirli bir uyarıcıya, (örneğin ayrılık, hayvan, karanlık vb.) karşı gösterilen duygusal bir tepki olarak görmekte, kaygıyı bu anlamda belirli bir dış uyarana bağlı olmayan duygusal tepki olarak tanımlamaktadırlar (Köknel, 1982, Pavuluri, King ve Ollendick, 2000'den aktaran Atılğan vd., 2007, Le Gall, 2012).

Korku ve kaygı kavramları arasındaki bu belirsizlik kavramları tanımlama ve birbirinden ayırt etme konusunda kesin bir paydada buluşmayı engellemiştir. Burada korku ve kaygı kavramlarının sözlük anlamlarından yola çıkmanın doğru olacağını düşünmekteyiz. Böylelikle semantik ve kavramsal bir karışıklığı da ortadan kaldırmamız mümkündür. Kaygı kelimesinin etimolojik kökenini incelediğimizde kelimenin Eski Türkçedeki *kadgu* sözcüğünden geldiğini görürüz. Kadgu sözcüğü Eski Türkçede üzüntü, tasa, pişmanlık anlamına gelmektedir. Kadgu sözcüğü *kad-* kökünden türemiştir ve bükülmek, dönmek, katlanmak anlamına gelmektedir (Nişanyan, 2010, 312). Korku kelimesinin etimolojik olarak incelediğimizde ise Kıpçak Türkçesinden gelmiş olduğunu görürüz ve sözcük *kork-* kökünden türemiştir. *Kork-* kökü ise sakınmak, saklamak anlamlarına gelmektedir. (Nişanyan, 2010, 343). Kelime köklerini incelediğimizde kaygı sözcüğünün kökünün soyut bir anlamı olduğunu korku sözcüğünün ise daha somut bir anlamı olduğunu görürüz. Sözcüklerin köklerinden yola çıkarak kaygı sözcüğünün üzüntü ve endişe durumlarını, korku

sözcüğünün istenmeyen bir durumdan sakınma, kaçınma halini tasvir ettiğini söyleyebiliriz. Bunun yanında kaygı ve korku kelimelerinin İngilizcede karşıladığı anlama bakmakta yarar vardır. Korku kelimesi Eski İngilizcede 'ani felaket veya tehlike' anlamına gelen *faer*'den gelmektedir. (Oxford English Dictionary, 1933'den aktaran Beck ve Emery, 2011). Diğer yandan kaygı kavramı Latince bir kelime olan *anxius*'tan gelmektedir ve bu kelimenin anlamı kaygı ve üzüntülü olma halidir (Beck ve Emery, 2011). İngilizcedeki korku kavramının kökeni de anlamsal olarak somut bir duruma dikkat çekmekteyken kaygı kavramının kökeni soyut bir durumdan bahsetmektedir. Bu bakımdan korku ve kaygı kavramlarının anlamsal farklılığı iki dilde de dikkat çekmektedir.

Korku ve kaygı kavramlarının köken itibariyle farklı anlamlara sahip olması yanında günümüzde kullanılan haliyle de korku ve kaygı kavramlarının semantik boyutu farklılık göstermektedir. Selçuk Budak Psikoloji sözlüğünde kaygıyı şöyle tanımlar: "En genel anlamıyla tehlike veya talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin yarattığı bunalıtı veya tedirginlik; usdışı korku." (Budak, 2000, 437). Bu tanımda kaygı kavramının gerçekleşen değil tahmin edilen bir durum karşısında oluşmasına ve akıldışı bir korku oluşturmasına dikkat çekilmektedir. Diğer yandan korku kelimesi "Algılanan bir tehlike, tehdit anında hissedilen ve nahoş bir gerilim güçlü bir kaçma veya kavga etme dürtüsü, hızlı kalp atışları, kaslarda gerginlik vb. belirtilerle yaşanan yoğun duygusal uyarılma (heyecan)" (Budak, 2000, 469) olarak tanımlanır. Korku ve kaygı kavramlarının tanımına dikkat ettiğimiz zaman korku kavramında gerçek bir tehlikenin var olduğunu görürüz, kaygı kavramındaki ise beklentisel bir korkudur. Fakat Budak (2000)'ın korkunun fiziksel belirtileri olarak gösterdiği belirtilerin sadece korku kavramı için geçerli olduğunu söyleyemeyiz. Bu belirtiler aynı zamanda kaygı durumunda da ortaya çıkabilmektedir (Köknel, 1982, Taneli, Taneli ve Taneli, 2001, Erözkan, 2011). bazı araştırmacılar korku ve kaygı kavramlarının birçok araştırmacı tarafından birbirinin yerine kullanıldığını ve bu konuda bir kavram kargaşasının olduğunu ileri sürmektedir (Gullone, King ve Ollendick, 2000'den akt: Atılğan vd. 2007,79).

Korku ve kaygı kavramları arasındaki temel fark korkunun kaynağının belirgin iken kaygının kaynağının ise belirsiz olmasıdır. Örneğin üzerimize doğru koşan bir köpekten korkarız fakat gireceğimiz bir sınavda başarısız olacağımızdan kaygılanırız. Üstelik sınav için gereken çalışmayı yapmış olsak dahi bu kaygı hali devam edebilir. İşte burada kaygının belirlenebilen bir kaynağa sahip olmadığını görürüz.

Korku ve kaygı kavramları arasındaki bir diğer fark ise korkunun nesnel kaygının öznel bir olgu olmasıdır. Korku kavramı kaygı kavramına göre daha somut bir anlam ifade eder ve herkes için benzer tepkiler oluşturur. Bu durum korku kavramının nesnel bir kavram olduğunu işaret eder. Kaygı kavramının ise soyut bir anlamı vardır ve kişisel düşünceye göre şekillenir. Bu sebeple kaygı kavramının öznel bir olgu olduğunu söyleyebiliriz.

Korku ve kavramlarının şiddet dereceleri de birbirinden farklılık gösterir. Korku, kaygıya göre daha şiddetlidir. Korkuda somut ve gerçek bir tehlike vardır ve bu tehlikeden kaçınma hissi mevcuttur. Yukarıda belirttiğimiz köpek örneğinde olduğu gibi insanlar üzerlerine doğru koşan köpekten kaçarlara. Bu gerçekçi bir korkudur ve bir dehşet hissi uyandırır. Oysa kaygı gerçekçi olmaktan uzaktır ve kişinin karşı karşıya kaldığı durumda kendi zihninin ürünüdür.

Korku ve kaygı kavramları arasındaki bir diğer fark ise süredir. Korku sadece karşılaşılan tehlike anında gerçekleşir. Kısa süreli ve geçici bir durumdur. Kaygı ise uzun süreli bir periyotu kapsar ve korkuya göre nispeten daha kalıcıdır. Beck ve Emery kaygı ve korku arasındaki farkın kaygının duygusal, korkunun ise bilişsel bir süreç olmasına bağlar. Korku tehdit edici bir duruma karşı oluşan zihinsel bir değerlendirmeyi içerirken kaygı ise bu değerlendirmeye verilen tepki duygusal tepki olduğunu söyler (Beck ve Emery, 2011).

Korku ve kaygı arasındaki bir diğer farklılık ise kişinin korku durumunun farkında olurken, kaygı durumunun tam olarak farkında olmayışıdır (Horney, 1980). Korkuda zihinsel farkındalık varken, kaygıda daha çok hissi bir durum mevcuttur. Kişi

içinde durumu tanımlarken kaygılıyım diyemeyebilir. Bir sıkıntı, endişe hali hissedebilir fakat bunu tam olarak tanımlayamaz.

2.1.5. Konuşma Kaygısı

Topluluk önünde veya karşılıklı gerçekleşen konuşmalarda bireyin konuşmaktan kaçınması veya konuşmanın zorunlu olması durumunda bireyin heyecanlanması, kendini yeterince ifade edememesi, terlemesi, yüzünün kızarması, kalp atışlarının hızlanması gibi fiziksel belirtilere sebep olan kaygıya konuşma kaygısı denir. Beatty (2001) titreyen ellerin, yerinde duramamanın, doğrudan dinleyiciyle göz temasında bulunamamanın, soluk soluğa kalma görünümünün ve boğaz üzerinde oluşan kırmızı lekelerin konuşma kaygısını açığa vurduğunu ifade etmiştir (Köseler, 2006, 22). Konuşma kaygısı olan kişiler içinde buldukları durumun farkındadırlar ve bu durumdan rahatsızdırlar. Konuşma kaygılarının sebebi belirgin değildir ve bu kaygıya engel de olamazlar. Konuşma kaygısı taşıyan bireylerin bazıları için kaygı yeni bulunduğu ortam ve kişiler için geçerliken bazılarının kaygısı ortam ve kişilerden bağımsız bir şekilde devam eder. Aşına oldukları ortamlarda ve iyi tanıdıkları kişilerle bile konuşmaktan çekinirler. Konuşma kaygısı yaşayan bireylerin bir kısmı sadece topluluk karşısında konuşurken kaygı yaşamakta bir kısmı ise bireysel olarak gerçekleşen karşılıklı konuşmalarda bile kaygı hissederler. Konuşma kaygısı olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal fobi ile yakından ilişkilidir. Özellikle topluluk önünde gerçekleşen konuşmalardan kaçınan bireylerin olumsuz değerlendirilme korkusu taşıdıkları söylenebilir. "Yeterince iyi konuşamazsam", "Ya konuşmamı beğenmezlerse", "Kesin konuşurken bir hata yapıp rezil olacağım.", "Söyleyeceklerimi ifade edemiyorum.", "Söyleyeceklerimi unutacağım" gibi kaygı cümlelerinin altında genellikle olumsuz değerlendirilme korkusu yatar. Bu durum aynı zamanda sosyal fobiye işaret eder. Liebowitz'in Sosyal Fobi Ölçeğinde yer alan 24 maddeden 7'si konuşma kaygısı ile ilgilidir. Bu maddeler: " Yetkili biri ile konuşma", "Dinleyiciler önünde konuşma, rol yapma ", "Çok iyi tanımadığı biriyle telefonda görüşme", "Çok iyi tanımadığı biriyle yüz yüze konuşma", "Bir toplantıda hazırsızlık konuşma yapma", "İyi tanımadığı birine onaylanmadığını veya aynı düşüncede olmadığını ifade etme", "Önceden hazırlanmış bir raporu bir gruba sözel

olarak sunma" maddeleridir. Sosyal fobi üzerinde yapılan çalışmalarda çekingen kişilik bozukluğunun özelliklerinden biri olan "*topluluk içinde uygunsuz ya da aptalca davranabileceği, söyleyebileceği ya da cevap veremeyeceği korkusuyla susma*" (Koyuncu, 2012, 27) belirtisi konuşma kaygısının çekingen kişilik bozukluğunun göstergelerinden biri olduğunu söyleyebiliriz. Çekingen kişilik bozukluğu olan kişinin özelliklerinin

"Bu durum çok büyük bir endişedir. Bu nedenle çekingen kişilik bozukluğu olan kişi susar. Kendi yetenekleri ve becerisine olan güvensizliği nedeniyle konuşmamayı yeğler. Soru geldiğinde ise kısa ve öz yanıtlarla geçiştirir. Kimi zaman beklediğinden daha iyi yanıtlar verse bile, bir sonraki seferde rezil olmamak için susar. Bu nedenle herkes onu sessiz birisi olarak bilir ve üstüne gitmez." (Koyuncu, 2012, 27)

şeklinde tanımlanması konuşma kaygısı taşıyan kişilerin çekingen kişilik bozukluğuna yatkın olabileceklerini göstermektedir. Sosyal anksiyete bozukluğunun birçok şekli vardır. En sık görüleni toplum önünde konuşma veya hazır bir raporu sunmadır. (Dilbaz, 2000, 3) "Listeler Kitabı"na göre topluluk önünde konuşma Amerikan toplumunun en büyük korkusudur. Aynı kitapta ölüm korkusunun altıncı sırada yer alması insanların topluluk önünde konuşmak yerine ölmeyi yeğledikleri şeklinde yorumlanabilir (Dilbaz, 2000, 3). Yine Amerikan toplumunun topluluk önünde konuşmayla ilgili kaygıları hakkında yapılan bir çalışma benzer özellikleri taşımaktadır. Bir cenaze töreninde ölen kişinin ardından kürsüye çıkıp konuşma yapmak yerine ölen kişi yerinde olmayı tercih edeceklerini söylemişlerdir (Smith, 2008).

Konuşma kaygısı akademik başarı önünde de engel oluşturmaktadır. Okul hayatı boyunca konuşma kaygısı yaşayan bir öğrencinin okul başarısı istenilen düzeyde olmamaktadır. Derste öğretmeni ve arkadaşlarıyla iletişim halinde olmaktan kaçınan, anlamadığı konularda soru sormaktan çekinen, öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermek istemeyen bir öğrencinin dersi tam olarak kavrayabileceği düşünülemez. Özellikle Türkçe dersi bir iletişim dersidir. Konuşma kaygısı bir

öğrencinin Türkçe dersindeki başarısını doğrudan etkilemektedir. Türkçe dersi bir beceri dersidir. Dört temel beceriden biri olan konuşma becerisi de ancak konuşarak gelişebilir. Türkçe Öğretim Programında konuşma alanına ait olan kazanımların yerine getirilmesi konusunda sıkıntı yaşayan çocukların bu alana ait becerileri kazanması oldukça zor olacaktır.

Konuşma kaygısı bireyin yalnızca akademik başarısını değil mesleki başarısını etkilemektedir. Özellikle takım halinde çalışmayı gerektiren meslekler başta olmak üzere öğretmenlik, avukatlık, politikacılık gibi mesleklerde konuşma becerisinin yeri önemlidir (Özdemir, 2000). İyi okullardan mezun olmuş fakat konuşma kaygısı yaşayan bir kişinin meslek hayatı konuşma kaygısı taşımayan kişilere göre daha zor olacaktır.

Konuşma kaygısı olan bireyler konuşmalarında gururunun yıkılacağından, başkalarının kendi konuşmasından hareketle olumsuz cümleler sarf edeceğinden, başaramamaktan, söyleyeceklerini unutmaktan, rezil olmaktan, panik yapmaktan, nefesinin kesileceğinden vb. korkar. (Condrill ve Bough, 2000: 2'den aktaran Arslan, 2012). Sosyal kaygıya bağlı olarak oluşan konuşma kaygısı özellikle bir topluluk karşısında ya da, otorite yahut üst düzey kişilerle yapılan konuşmalarda kendini gösterir. Otoriteden kast edilen bir iş yerindeki şef, müdür ve patronlar, devlet memurları için; amir, müdür, kaymakam, vali, milletvekili, öğrenci için; öğretmen, müdür yardımcısı ve okul müdürleridir. (Koyuncu, 2012, 64). Öğretmen, müdür yardımcısı ve okul müdürü ile konuşmak sosyal kaygı yaşayan öğrenciler için önemli bir problemdir. Onlarla konuşurken değişir ve rahat davranamazlar. Hata yapmamak ve mükemmel performans sergilemek isterler. Korktukları şeyin başlarına gelmemesi için tedbirler alsalar da ne yazık ki korktukları şey başlarına gelir. (Koyuncu, 2012, 64). Öğrencilerin konuşma ile ilgili kaygıları yalnızca öğretmenine ve okul idarecilerine karşı gerçekleşmez. Derste söz almaktan çekinme, öğretmenin sorusuna cevap verirken heyecanlanma, konuşma ile ilgili etkinliklere katılmaktan kaçınma gibi konuşma kaygısı belirtileri taşıyan öğrencilere okullarda sıklıkla rastlanır. Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar, sözlü yoklamalar, konuşma etkinliği içeren bir ödevler bu öğrenciler için sıkıntılı durumlar yaratır. Bu durum yüz kızarması, kalp atışlarının

artması, terleme gibi fiziksel belirtiler yanında üzülmeye, endişelenme, mutsuzluk, kızgınlık, korku gibi duygusal belirtiler de meydana getirir. Kore Eğitim Bakanlığı öğrencilerde ortaya çıkan konuşma kaygılarının nedenlerini şu şekilde sıralar:

1. Öz güven ya da konuşma hazırlığı eksikliği
2. Topluluk karşısında olma fobisi
3. Benlik anlayışı ve saygısının kaybı
4. Topluluk önünde konuşma deneyiminin az oluşu (Ministry of Education, Science and technology, 2009'dan aktaran Jung, 2012).

İlk üç madde daha çok kişilik özellikleriyle ilgili olmakla birlikte son maddede konuşma kaygısının sebeplerinden biri olarak deneyim eksikliğine dikkat çekilmiştir. Bu süreçte okula ve öğretmenlere oldukça büyük bir görev düşmektedir. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde, üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili görüşlerinin araştırıldığı bir çalışmanın sonuçları bu durumu destekler niteliktedir. Yapılan çalışmada öğrencilerin bir kısmı eğitim kurumlarında topluluk karşısında kendini rahatlıkla ifade edebilen bireyler yetiştirilmediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilere bu durumun sebeplerinin neler olabileceği sorulduğunda ise en yüksek frekansa sahip olan maddenin hocanın tepkisinden çekinildiği için yeterince cevap alınamaması gösterilmiştir. Bunu takip eden ikinci sebepte ise sınıfta hocanın sorduğu kısa sorulara verilen cevaplar haricinde söz hakkı verilmediği için yeterince konuşma fırsatının bulunmadığı belirtilmiştir. Öğrenciler yeterince söz hakkı alamadıkları için kendilerini rahat bir şekilde ifade edemediklerini belirtmişlerdir (Arslan, 2012).

Öğretmenlerin konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunların araştırıldığı bir çalışmada öğretmenlerin konuşma becerisi etkinlikleri gerçekleştirirken yaşadıkları sorunları tespit eden bir maddeye yer verilmiştir. Bu soru maddesine göre öğrencilerin yaşadığı en büyük problem arkadaşlarından çekindikleri ve heyecan yaşadıkları için konuşma becerisi etkinliklerine katılmaktan imtina etmeleri olmuştur. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin konuşma becerisi etkinliklerinde karşılaştıkları problemlerden arkadaşlarından utanma problemini çözmede zorlandığı en büyük

problemlerden biridir. Öğretmenler özellikle öğrencilerin tahtaya kalktıklarında yaşadıkları özgüven problemini çözmeye zorlandıklarını belirtmişlerdir (Ünal ve Degeç, 2012).

Stuart (2004, 287), bir becerinin edinilmesinde en kritik noktanın, cesaretin kırılmaması ve denemenin sürdürülmesi olduğunu söylemektedir (Göçer, 2008)

Öğrencilerin kimi zaman kendilerini tam ve doğru biçimde sözlü olarak ifade edemedikleri görülmektedir. Bu durum onların okudukları okul, öğretmenin nitelikleri ve çevreyle ilgili diğer etkenlerden kaynaklanabileceği gibi kendileriyle ilgili diğer etkenlerden kaynaklanabileceği gibi kendileriyle ilgili sebeplerden de kaynaklanabilir. Öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantıları, onların sözlü anlatıma karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır. (Yelok ve Sallabaş, 2009, 584).

2.1.6. İlgili Araştırmalar

Konuşma kaygısı ile yapılan ilgili literatür taraması bu konu üzerinde Türkçe literatürde yeterli düzeyde çalışma yapılmadığını göstermektedir. Tez düzeyinde yapılan çalışmalara baktığımızda yalnızca Suroğlu Sofu (2012)'nin hazırlamış olduğu Öğretmen Aadaylarının Konuşma Kaygıları başlıklı yüksek lisans tezine rastlanmaktadır.

Suroğlu Sofu (2012) yaptığı çalışmada kız ve erkek üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Kız üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarının (=77,73), erkek üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarından (=73,58) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durumda kız üniversite öğrencilerinin erkek üniversite öğrencilerinden daha fazla konuşma kaygısı taşıdıkları söylenebilir. Yaş durumunun konuşma kaygısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farklılık yaş ortalaması 19-20 olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarının (=79,94), yaşları 21 ve üzeri olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarının (=70,96) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre yaşları 19-20 olan üniversite öğrencilerinin yaşları 21 ve üzeri olan üniversite

öğrencilerine göre daha fazla kaygı yaşadıklarını söyleyebiliriz. Sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan üniversite öğrencileri arasında konuşma kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık sosyo-ekonomik düzeyleri alt olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarının (=76,54), sosyo-ekonomik düzeyleri üst olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarından (=68,50) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre sosyo-ekonomik düzeyleri alt olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeyleri üst olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinden daha fazla olduğu söylenebilir.

Sevim (2012)'in Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması başlıklı makalesi alanda oldukça sınırlı olan Türkçe konuşma kaygısı ölçeği için örnek bir çalışması oluşturur. Çalışmanın sonucunda ölçeğin öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını güvenle ölçebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma Kaygısı Ölçeği maddeleri incelendiğinde öğretmen adaylarında görülen kaygının utanma, endişelenme, hoşlanmama, korkma, heyecanlanma, çekinme, öfkelenme, gerilme ve üzülme gibi duygusal kaynakları olduğu anlaşılmaktadır. Bunları da bireyin kendisinden kaynaklanan kaygı ve çevresinden kaynaklanan kaygı olmak üzere iki ana başlıkta toplamak mümkündür. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörden oluştuğu anlaşılmıştır. Birinci faktör, konuşmacı odaklı kaygı; ikinci faktör, çevre odaklı kaygı; üçüncü faktör ise konuşma psikolojisi olarak adlandırılabilir.

Sevim ve Gedik (2014)'in Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi başlıklı makalesinde 9,10,11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören lise öğrencilerinin konuşma kaygısı puanlarının birbirine yakın değerlere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kız ve erkek ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygıları arasındaki farklılıklara bakıldığında ise Kız öğrencilere ait konuşma kaygısı ortalamasının (40,50) erkek öğrencilere ait konuşma

kaygısı ortalamasından (48,71) daha düşük değerde olduğu görülmüştür. Yani erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı duydukları söylenebilir. Türkçe ve edebiyat dersine yönelik tutumların konuşma kaygısına olan etkisi üzerine de Türkçe veya edebiyat dersine yönelik olumlu tutuma sahip ortaöğretim ğrencilerinin konuşma kaygısı ortalamaları (46,84), bu derslere karşı olumsuz tutuma sahip olan ortaöğretim ğrencilerinin konuşma kaygısı ortalamalarından (37,43) daha yüksek değerde olduğu anlaşılmıştır. Yani Türkçe ve edebiyat dersine karşı olumsuz tutuma sahip olan ortaöğretim öğrencileri daha az konuşma kaygısı yaşamaktadır sonucuna ulaşılmıştır. Okul türlerine göre konuşma kaygı düzeyleri incelendiğinde ise okul türüne göre ortaöğretim ğrencilerinin konuşma kaygısı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($F=0,376$; $p=0.771$). Yani düz liselerde, anadolu, fen ve meslek liselerinde öğrenim gören lise ğrencilerinin konuşma kaygısı puanlarının birbirine yakın değerlere sahip olduğu söylenebilir.

Konuşma kaygısının Türkçe literatürde sınırlı olan çalışmalarına karşın yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında konuşma kaygısı ile ilgili pek çok çalışmanın olduğu gözlenmiştir.

Henry (2003)'nin The Effects Of Biref Ruminating, Distracting, And Mindfulness Interventions On Public Speaking Anxiety başlıklı yüksek lisans tezinde kısa dalgınlıkların, dikkat dağılmasının ve farkındalıkla kaygı azaltma müdahalelerinin topluluk önünde konuşma kaygısına etkileri üzerinde durulmuştur. Çalışmada 58 konuşma kaygısı yaşayan ğrenci doğaçlama bir konuşma hazırlamışlardır. Bu konuşmaları kamera karşısında sunmadan önce üç müdahaleden birine katılmışlardır. Bu süreç iki kez tekrar edilmiştir. Bu üç müdahale de bilgisayar ekranından 30 saniye aralıklarla okunan 14 demeten oluşmaktadır.  müdahaleden ilki en son kabul/farkındalıkla kaygı azaltma müdahalelerinden sonra modellenmiş olan demeçleri içermektedir. İkincisi ise katılımcıların dikkatini yapacakları konuşmayı düşünmekten alıkoymak için hazırlanmış doğal demeçlerden oluşmaktadır. nc müdahale ise genellikle dalgınlığı tetiklediğine inanılan demeçlerden

meydana gelmiştir. Bu müdahale çalışmanın geçerliliğini de içermektedir. Farkındalıkla kaygı azaltma müdahalesinin kişi tarafından bildirilen kaygıyı ve kodlanmış kaygılı davranışı daha etkili bir biçimde, kişisel uyarıcıya ve bir sonraki etkiye verilen dikkati artırması sayesinde azaltması beklenmektedir. Bunun yanında dalgınlık müdahalesinin kişi tarafından bildirilen kaygıyı ve kodlanmış kaygılı davranışı konuşma sırasında artırması öngörülmektedir. Sonuçlar kişi tarafından bildirilen kaygının üç farklı grupta belirgin farklılıklar gösterdiğini ispatlamıştır. Farkındalıkla kaygı azaltma müdahalesi konuşma boyunca kaygıda azalmanın olduğunu anahatlarıyla göstermiştir. Kişi tarafından bildirilen kaygının ise birinci ve ikinci konuşma boyunca dikkat dağıtıcı müdahaleye maruz kalan katılımcılar üzerinde değişmediği gözlemlenmiştir. Dalgınlık müdahalesinde bulunan öğrenciler ise ilk durumlarına oranla birinci ve ikinci konuşma boyunca diğer iki gruptan daha yüksek bir kaygı göstermişlerdir. Kodlanmış kaygı davranışında ise iki konuşma boyunca önemli bulgular sağlanamamıştır. Bunun sebebi düşük oranda gözlemlenen kaygı davranışı olabilir.

Hale (1986)'in The Effects Of Neuro-Linguistic Programming On Public Speaking Anxiety And Incompetence başlıklı yüksek lisans tezinde Nöro-Linguistik Programlama (NLP)'nin topluluk önünde konuşma kaygısı ve konuşma yetersizliği üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Konuşma kaygısı ve yetersizliği çeken sekiz psikoloji öğrencisi tespit edilmiştir. Seçilen öğrenciler davranışsal, subjektif ve psikolojik ölçümler ile üç ya da dört konuşma seansınca sürekli değerlendirilmeye tabi tutulmuşlardır. Altı öğrenci için bir, iki öğrenci için ise iki temel konuşma ve ölçüm seansından sonra, dört öğrenci konuşma sorunları için NLP tekniği ile tedavi görmüş, diğer dört öğrenciye ise Rogerian yöntemi placebo olarak dizayn edilmiş tedavi yöntemi uygulanmıştır. Altı öğrenci için, tedavi koşulları ilerleyen seanslarda tersine döndürülmüştür. Aynı zamanda iki öğrenci için aynı tedavi, birine iki seanslık NLP, diğerine iki seanslık içsel terapi uygulanarak devam edilmiştir. Hiçbir sonuç bir tedavinin diğerinden daha iyi olduğunu kanıtlayamamıştır. Üç davranışsal ölçüm hiçbir etkiyi gözlemleyememiştir. Bunun yanında bir davranışsal ölçümde (tedavisiz tekrarlayan konuşma seanslarındaki ölçümler dahil olmak üzere) konuşma

yetersizliğinin arttığı gözlemlenmiştir. Subjektif ölçüm ise bütün tedavi yöntemlerinde rahatsızlığın azaldığını işaret etmiştir.

Johnson (2012)'nin The Effect Of A High School Speech Course On Public Speaking Anxiety For Students In A College-Level Public Speaking Class başlıklı yüksek lisans tezinde ortaöğretim düzeyinde alınan konuşma dersinin üniversitede topluluk önündeki konuşma dersindeki konuşma kaygılarına etkisi incelenmiştir. Literatür taramaları topluluk önünde konuşma korkusunun Amerikan halkının en büyük korkusu olduğunu göstermiştir. Buna karşılık topluluk önünde konuşma dersi 2001 yılında müfredattan çıkarılmıştır. Çalışma geçmiş dönemlerde gerçekleştirilen topluluk önünde konuşma eğitiminin, müfredat dışı aktivite olarak gerçekleştirilen topluluk karşısında konuşmanın, cinsiyetin ve benlik saygısının üniversitede topluluk önünde konuşma dersi öğretiminin veya müfredat dışı yapılan topluluk önünde konuşma dersi alan öğrencilerin konuşma kaygılarına etkisini araştırıyor. Sonuçlar öğrencilerin geçmiş yıllarda topluluk önünde konuşma dersi alan veya müfredat dışı yapılan topluluk önünde konuşma deneyiminin topluluk önünde konuşma kaygısını azalttığını gösteriyor. Cinsiyet ve benlik saygısının geçmiş yıllarda gerçekleştirilen topluluk önünde konuşma eğitimi üzerine etkisindeyse anlamlı bir fark yoktur.

3. BÖLÜM

3.1. YÖNTEM

3.1.1. Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları düzeyini araştıran bu çalışmada tarama modeli kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2007, 77).

3.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Uşak ili merkezinde 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri temsil etmektedir.

Araştırmanın örneklemini ise Uşak ili merkezinde yer alan farklı sosyo-ekonomik, demografik özelliklere sahip Hasan Hilmi Ortaokulu, Halizt Ziya Uşaklıgil Ortaokulu, Ergenekon Ortaokulu, Bedriye Kadir Uysal Ortaokulu, Malkoçoğlu Ortaokulu, Eşe Halil Erdoğan Ortaokulu, Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Mehmet Sesli Ortaokulu, Besim Atalay Ortaokulu, Ömer Bedrettin Uşaklı Ortaokulu'nda 2014-2015 öğretim yılında 6. 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 358'i kız 268'i erkek toplam 626 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 1'de öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Sınıf	6,0	320	51,1
	7,0	212	33,9
	8,0	94	15,0
	Toplam	626	100,0
Cinsiyet	Kız	358	57,2
	Erkek	268	42,8
	Toplam	626	100,0
Anne Sağ Durumu	Sağ	621	99,2
	Vefat	5	0,8
	Toplam	626	100,0
Baba Sağ Durumu	Sağ	618	98,7
	Vefat	8	1,3
	Toplam	626	100,0
Anne Baba Birliktelik Durumu	Birlikte	577	92,2
	Ayrı	49	7,8
	Toplam	626	100,0
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	16	2,6
	İlkokul	229	36,6
	Ortaokul	150	24,0
	Lise	131	20,9
	Üniversite	90	14,4
	Lisansüstü	10	1,6
Toplam	626	100,0	
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	11	1,8
	İlkokul	151	24,1
	Ortaokul	133	21,2
	Lise	183	29,2
	Üniversite	131	20,9
	Lisansüstü	17	2,7
Toplam	626	100,0	
Anne Mesleği	Çalışmıyor	394	62,9
	Memur	65	10,4
	İşçi	106	16,9
	Serbest Meslek	48	7,7
	Emekli	13	2,1
	Toplam	626	100,0
Baba Mesleği	Çalışmıyor	22	3,5
	Memur	124	19,8
	İşçi	287	45,8
	Serbest Meslek	159	25,4
	Emekli	34	5,4
	Toplam	626	100,0
Aile Gelir Düzeyi	0-1000 TL	155	24,8
	1001-2000 TL	209	33,4
	2001-4000 TL	171	27,3
	4001-6000 TL	56	8,9
	6000 TL üstü	35	5,6
	Toplam	626	100,0
Evde Yaşayan Kişi Sayısı	3 ve Altı	72	11,5
	4,0	349	55,8
	5,0	147	23,5
	6 ve Üstü	58	9,3

	Toplam	626	100,0
Kardeş Sayısı	Kardeş Yok	42	6,7
	1,0	356	56,9
	2,0	160	25,6
	3,0	48	7,7
	4 Kardeş ve Yukarısı	20	3,2
	Toplam	626	100,0
Kendine Ait Odası Olma Durumu	Evet	545	87,1
	Hayır	81	12,9
	Toplam	626	100,0
Devamlı Bir Hastalık Durumu	Evet	67	10,7
	Hayır	559	89,3
	Toplam	626	100,0

3.1.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçları olan Kişisel Bilgi Formu ve Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne ilişkin bilgiler verilecektir.

3.1.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde öğrencilerin sınıf, cinsiyet, anne baba sağ olma durumu, anne baba birliktelik durumu, anne baba eğitim durumu, anne baba meslek durumu, ailenin gelir düzeyi, evde yaşayan kişi sayısı, kardeş sayısı, evde kendine ait oda olma durumu, devamlı hastalık ve geçirilen önemli hastalığa ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.3.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeği başlangıç aşamasında doğrudan konuşma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması sebebiyle kaygı, durumluk ve sürekli kaygı, sosyal kaygı, topluluk önünde konuşma kaygısı ile ilgili literatürde kaygı ve konuşma kaygısında en çok vurgulanan ve önemli olduğu düşünülen boyutlar üzerinden ölçek maddeleri yazılmıştır (Öner, 1997; Öner ve LeCompte, 1985; McCroskey, 1970; Ayres ve Hopf, 1983; Weissberg ve Lamb, 1977; DSM-IV- Tanı Ölçütleri El Kitabı, 2000). Yapılan çalışma sonucunda 36 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçek hazırlanırken alan uzmanı iki akademisyen ve ölçme değerlendirme uzmanı iki akademisyenden görüşler alınarak ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

3.1.3.3. Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Yapı Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin pilot çalışması için hazırlanan ölçek öncelikle Nihat Dülgeroğlu Ortaokulunda 6. 7. ve 8. sınıf öğrenim gören 91 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek için yapılan pilot araştırma sonucunda iç tutarlılık katsayısını belirlemek üzere güvenirlilik analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlilik katsayısı 0,904 olarak çok yüksek bulunmuştur. Güvenirlilik analizi sonuçlarına göre madde silindiğinde güvenirlilik katsayısını arttıran ve madde toplam korelasyon değeri (<0,4) düşük olan beş madde (16, 21, 27, 28, 29) belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını olumsuz etkileyen ve ölçeğin toplamına katkısı düşük olan maddelerin araştırmadan çıkartılması uygun görülmüştür. Ölçeğe ilişkin madde analizi aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

Konuşma Kaygısı Pilot Uygulama Madde Analizi

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha
s1	124,422	445,730	,522	,900
s2	124,111	447,965	,506	,900
s3	123,711	451,916	,450	,901
s4	123,878	456,895	,315	,903
s5	123,811	450,492	,462	,901
s6	124,311	443,475	,549	,899
s7	124,800	439,825	,628	,898
s8	124,711	444,230	,604	,899
s9	123,756	450,704	,420	,901
s10	124,089	442,981	,544	,899
s11	124,756	453,333	,409	,902
s12	124,578	443,101	,538	,899
s13	124,500	452,837	,362	,902
s14	124,456	453,801	,357	,902
s15	124,956	444,627	,562	,899
s16	123,267	467,276	,175	,905

s17	123,789	441,562	,569	,899
s18	123,611	440,600	,619	,898
s19	124,500	447,646	,429	,901
s20	123,167	455,219	,434	,901
s21	124,067	462,108	,219	,905
s22	123,522	452,477	,442	,901
s23	123,989	451,292	,408	,902
s24	124,644	452,411	,366	,902
s25	123,611	449,611	,459	,901
s26	123,767	446,810	,480	,900
s27	123,844	457,504	,289	,904
s28	123,900	458,990	,278	,904
s29	123,422	464,651	,217	,904
s30	123,167	454,478	,388	,902
s31	122,656	466,341	,390	,902
s32	122,744	457,878	,465	,901
s33	123,044	452,425	,480	,901
s34	122,933	457,007	,443	,901
s35	122,967	456,954	,445	,901
s36	123,544	448,723	,443	,901

Örnekleme üzerinde uygulanan 31 maddelik ölçek için güvenilirlik ve geçerlilik analizi yapılmıştır. Konuşma kaygısı ölçeğinin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha=0.916$ olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.900>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %55 olan 3 faktör altında toplanmıştır. Eş yükleme olan 1, 4, 5, 7, 9, 10, 19, 20 numaralı maddeler çıkartılmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre Konuşma Kaygısı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

Tablo 3.

Konuşma kaygısı Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı (Özdeğer=8.174)	30. Babamla konuşurken heyecanlanırım.	0,836	19,881	0,900
	26. Annemle konuşmaktan çekinirim.	0,804		
	27. Annemle konuşurken heyecanlanırım.	0,791		
	29. Babamla konuşmaktan çekinirim.	0,790		
	28. Annemle konuşurken yanlış bir şey söyleyeceğimden endişe ederim.	0,722		
	31. Babamla konuşurken yanlış bir şey söyleyeceğimden endişe ederim.	0,711		
	25. Mahallemde sokağında iyi tanıdığım yaşlıtlarımın yanında bile konuşmaktan çekinirim.	0,667		
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı (Özdeğer=2.952)	12. Sınıfta daha önceden hazırlandığım bir konuşmayı sunarken heyecanlanırım.	0,735	18,663	0,852
	8. Öğretmen beni tahtaya kaldırıp soru sorduğunda yanlış cevap vereceğimden endişelenirim.	0,726		
	15. Sınıfta hazırlıksız bir konuşma yapacağım Zaman Heyecanlanırım.	0,695		
	11. Sınıfta daha önceden hazırlandığım bir konuşma yapacağım zaman günler önce heyecan duymaya başlarım.	0,654		
	2. Ders sırasında öğretmenin sorusuna yanlış cevap verirsem öğretmenime rezil olacağımı düşünürüm.	0,644		
	13. Sınıfta konuşma yapacağım zaman söyleyeceklerimi önceden hazırlamadıysam gergin olurum.	0,635		
	3. Ders sırasında öğretmenin sorusuna yanlış cevap verirsem arkadaşlarımla benimle alay edeceklerini düşünürüm.	0,629		

	6. Sınıfta doğruluğundan emin olduğum bir fikri diğer öğrencilere karşı savunurken yanlış bir şey söyleyeceğim diye düşünürüm.	0,564		
	14. Sınıfta hazırlıksız bir konuşma yapmaktan kaçınırım.	0,470		
(Özdeğer=1.524)	22. Okul müdür müdür yardımcısı odasına girip konuşurken heyecanlanırım.	0,768	16,456	0,866
	21. Okul müdürü müdür yardımcısıyla konuşmaktan kaçınırım.	0,720		
	23. Okul müdür müdür yardımcısı odasına girip konuşurken dilim tutulur.	0,714		
	24. Okul müdürü müdür yardımcısıyla karşılaştığım zaman bir soru sorarsa aklım durur.	0,661		
	18. Teneffüslerde öğretmenler odasına gidip bir öğretmenle konuşurken heyecanlanırım.	0,648		
	16. Teneffüslerde bazı öğretmenlere soru soracağım zaman heyecanlanırım.	0,574		
	17. Teneffüslerde bazı öğretmenlerle konuşurken heyecanlanırım.	0,562		
Toplam Varyans %55				

Konuşma kaygısı ölçeğinin faktör analizi değerlendirilmesinde özdeğeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenilirlik katsayıları ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. Birinci faktörde yer alan maddeler Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı olarak ele alınmıştır. Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı faktörünü oluşturan 7 maddenin güvenilirliği $\alpha = 0.900$ olarak, açıklanan varyans değeri %19.881 olarak saptanmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler Ders Esnasında Konuşma Kaygısı olarak ele alınmıştır. Ders Esnasında Konuşma Kaygısı faktörünü oluşturan 9 maddenin güvenilirliği $\alpha = 0.852$ olarak, açıklanan varyans değeri %18.663 olarak saptanmıştır. Üçüncü faktörde yer alan maddeler olarak ele alınmıştır.

Ders Esnasında Konuşma Kaygısı faktörünü oluşturan 7 maddenin güvenilirliği $\alpha=0.866$ olarak, açıklanan varyans değeri %16.456 olarak saptanmıştır. Ölçekteki faktörlerin puanları hesaplanırken faktördeki maddelerin değerleri toplandıktan sonra madde sayısına bölünerek (aritmetik ortalama) faktör puanları elde edilmiştir.

3.1.4. Verilerin Analizi ve Çözümünde Kullanılan İstatistiki Teknikler

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3.1.5. Varsayımlar

1. Bu araştırmada seçilen örneklem, evreni temsil etmektedir.
2. Öğrencilerin ankete verdiği cevaplar doğruyu yansıtmaktadır.

3.1.6. Sınırlılıklar

Araştırma,

1. Uşak ili merkezinde öğrenim gören ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle,

2. Öğrencilerin konuşma kaygıları; okulda öğretmen, akran grubu ve okul idarecileriyle olan konuşmaları, okul dışında anne, baba ile akran grubuyla olan konuşmalarıyla,
3. 2014- 2015 öğretim yılıyla sınırlıdır.

4. BÖLÜM

4.1. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 4.

Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Sınıf	6,0	320	51,1
	7,0	212	33,9
	8,0	94	15,0
	Toplam	626	100,0
Cinsiyet	Kız	358	57,2
	Erkek	268	42,8
	Toplam	626	100,0
Anne Sağ Durumu	Sağ	621	99,2
	Vefat	5	0,8
	Toplam	626	100,0
Baba Sağ Durumu	Sağ	618	98,7
	Vefat	8	1,3
	Toplam	626	100,0
Anne Baba Birliktelik Durumu	Birlikte	577	92,2
	Ayrı	49	7,8
	Toplam	626	100,0
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	16	2,6
	İlkokul	229	36,6
	Ortaokul	150	24,0
	Lise	131	20,9
	Üniversite	90	14,4
	Lisansüstü	10	1,6
	Toplam	626	100,0
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	11	1,8
	İlkokul	151	24,1
	Ortaokul	133	21,2
	Lise	183	29,2
	üniversite	131	20,9
	Lisansüstü	17	2,7
	Toplam	626	100,0
Anne Mesleği	Çalışmıyor	394	62,9
	Memur	65	10,4
	İşçi	106	16,9
	Serbest Meslek	48	7,7
	Emekli	13	2,1
	Toplam	626	100,0
Baba Mesleği	Çalışmıyor	22	3,5
	Memur	124	19,8
	İşçi	287	45,8
	Serbest Meslek	159	25,4
	Emekli	34	5,4

	Toplam	626	100,0
Aile Gelir Düzeyi	0-1000 TL	155	24,8
	1001-2000 TL	209	33,4
	2001-4000 TL	171	27,3
	4001-6000 TL	56	8,9
	6000 TL üstü	35	5,6
	Toplam	626	100,0
Evde Yaşayan Kişi Sayısı	3 Ve Altı	72	11,5
	4,0	349	55,8
	5,0	147	23,5
	6 Ve üstü	58	9,3
	Toplam	626	100,0
Kardeş Sayısı	Kardeş Yok	42	6,7
	1,0	356	56,9
	2,0	160	25,6
	3,0	48	7,7
	4 Kardeş Ve Yukarısı	20	3,2
	Toplam	626	100,0
Kendine Ait Odası Olma Durumu	Evet	545	87,1
	Hayır	81	12,9
	Toplam	626	100,0
Devamlı Bir Hastalık Durumu	Evet	67	10,7
	Hayır	559	89,3
	Toplam	626	100,0

Öğrenciler sınıf değişkenine göre 320'si (%51,1) 6,0, 212'si (%33,9) 7,0, 94'ü (%15,0) 8,0 olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler cinsiyet değişkenine göre 358'i (%57,2) kız, 268'i (%42,8) erkek olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler anne sağ durumu değişkenine göre 621'i (%99,2) sağ, 5'i (%0,8) vefat olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler baba sağ durumu değişkenine göre 618'i (%98,7) sağ, 8'i (%1,3) vefat olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler anne baba birliktelik durumu değişkenine göre 577'si (%92,2) birlikte, 49'u (%7,8) ayrı olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler anne eğitim düzeyi değişkenine göre 16'sı (%2,6) okuryazar değil, 229'u (%36,6) ilkokul, 150'si (%24,0) ortaokul, 131'i (%20,9) lise, 90'ı (%14,4) üniversite, 10'u (%1,6) lisansüstü olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler baba eğitim düzeyi değişkenine göre 11'i (%1,8) okuryazar değil, 151'i (%24,1) ilkokul, 133'ü (%21,2) ortaokul, 183'ü (%29,2) lise, 131'i (%20,9) üniversite, 17'si (%2,7) lisansüstü olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler anne mesleği değişkenine göre 394'ü (%62,9) çalışmıyor, 65'i (%10,4) memur, 106'sı (%16,9) işçi, 48'i (%7,7) serbest meslek, 13'ü (%2,1) emekli olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler baba mesleği değişkenine göre 22'si (%3,5) çalışmıyor, 124'ü (%19,8) memur, 287'si (%45,8) işçi, 159'u (%25,4) serbest meslek, 34'ü (%5,4) emekli olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler aile gelir düzeyi değişkenine göre 155'i (%24,8) 0-1000 tl, 209'u (%33,4) 1001-2000 tl, 171'i (%27,3) 2001-4000 tl, 56'sı (%8,9) 4001-6000 tl, 35'i (%5,6) 6000 tl üstü olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler evde yaşayan kişi sayısı değişkenine göre 72'si (%11,5) 3 ve altı, 349'u (%55,8) 4,0, 147'si (%23,5) 5,0, 58'i (%9,3) 6 ve üstü olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler kardeş sayısı değişkenine göre 42'si (%6,7) kardeş yok, 356'sı (%56,9) 1,0, 160'ı (%25,6) 2,0, 48'i (%7,7) 3,0, 20'si (%3,2) 4 kardeş ve yukarısı olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler kendine ait odası olma durumu değişkenine göre 545'i (%87,1) evet, 81'i (%12,9) hayır olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler devamlı bir hastalık durumu değişkenine göre 67'si (%10,7) evet, 559'u (%89,3) hayır olarak dağılmaktadır.

4.1.1. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Genel Konuşma Kaygısı Düzeyi

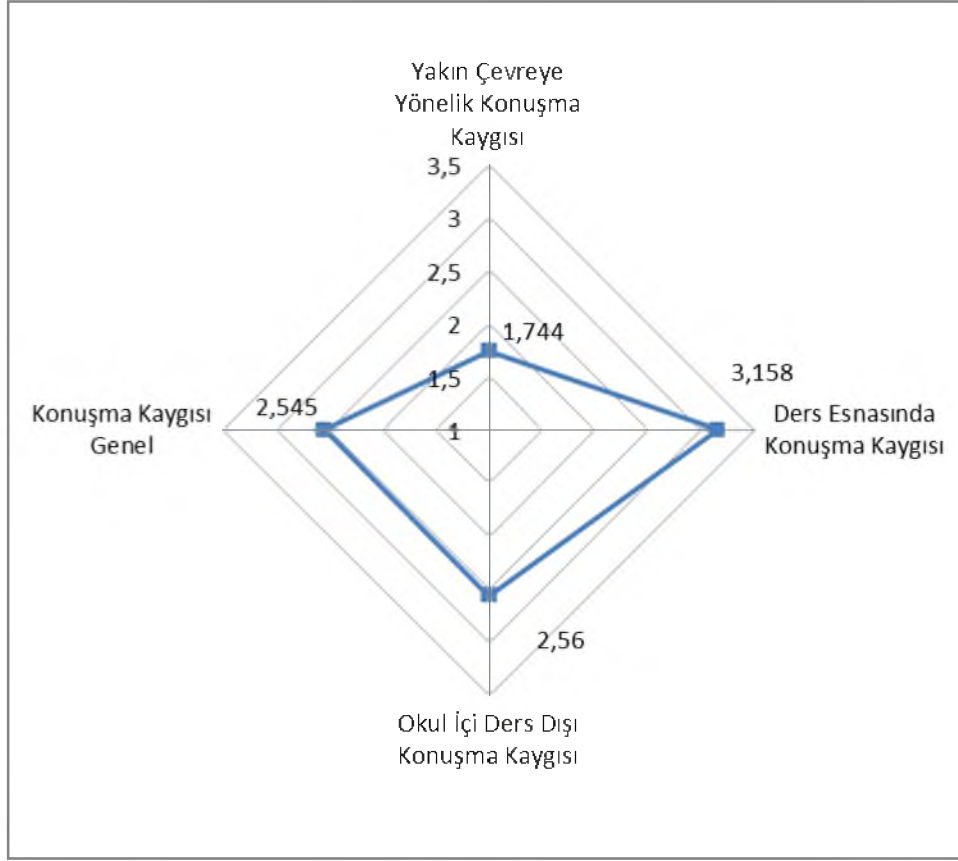
Araştırmaya katılan öğrencilerin Genel Konuşma Kaygısı ile ilgili ifadelere verdiği cevapların dağılımları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Genel Konuşma Kaygısı Düzeyleri

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	626	1,744	0,960	1,000	5,000
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	626	3,158	0,977	1,000	5,000
Okul İçi Ders dışı Konuşma Kaygısı	626	2,560	1,107	1,000	5,000
Konuşma Kaygısı Genel	626	2,545	0,823	1,000	5,000

Araştırmaya katılan öğrencilerin “yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı” düzeyi çok zayıf ($1,744 \pm 0,960$); “ders esnasında konuşma kaygısı” düzeyi orta ($3,158 \pm 0,977$); “okul içi ders dışı konuşma kaygısı” düzeyi zayıf ($2,560 \pm 1,107$); “konuşma kaygısı genel” düzeyi zayıf ($2,545 \pm 0,823$); olarak saptanmıştır.



Şekil 1. Genel Konuşma Kaygısı Puanlarına İlişkin Diyagram

4.1.1.1. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı Düzeyi

Araştırmaya katılan öğrencilerin Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı ile ilgili ifadelerine verdiği cevapların dağılımları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
30. Babamla konuşurken heyecanlanırım.	396	63,3	100	16,0	47	7,5	37	5,9	46	7,3	1,781	1,249
26. Annemle konuşmaktan çekinirim.	448	71,6	95	15,2	33	5,3	23	3,7	27	4,3	1,540	1,046
27. Annemle konuşurken heyecanlanırım.	447	71,4	90	14,4	28	4,5	31	5,0	30	4,8	1,573	1,099
29. Babamla konuşmaktan çekinirim.	404	64,5	89	14,2	45	7,2	42	6,7	46	7,3	1,781	1,266
28. Annemle konuşurken yanlış bir şey söyleyeceğimden endişe ederim.	382	61,0	90	14,4	62	9,9	46	7,3	46	7,3	1,856	1,283
31. Babamla konuşurken yanlış bir şey söyleyeceğimden endişe ederim.	357	57,0	88	14,1	62	9,9	54	8,6	65	10,4	2,013	1,397
25. Mahalleimde sokağımda iyi tanıdığım yaşlılarımın yanında bile konuşmaktan çekinirim.	412	65,8	111	17,7	33	5,3	44	7,0	26	4,2	1,660	1,119

Araştırmaya katılan öğrencilerin Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı ile ilgili ifadelerine verdiği cevaplar incelendiğinde;

“30. Babamla konuşurken heyecanlanırım.” ifadesine öğrencilerin , %63,3'ü (n=396) hiç katılmıyorum, %16,0'ı (n=100) katılmıyorum, %7,5'i (n=47) kararsızım, %5,9'u (n=37) katılıyorum, %7,3'ü (n=46) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. öğrencilerin “30. Babamla konuşurken heyecanlanırım.” ifadesine çok zayıf (1,781 ± 1,249) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“26. Annemle konuşmaktan çekinirim.” ifadesine öğrencilerin , %71,6'sı (n=448) hiç katılmıyorum, %15,2'si (n=95) katılmıyorum, %5,3'ü (n=33) kararsızım, %3,7'si (n=23) katılıyorum, %4,3'ü (n=27) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir.

öğrencilerin “26. annemle konuşmaktan çekinirim.” ifadesine çok zayıf ($1,540 \pm 1,046$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“27. *Annemle konuşurken heyecanlanırım.*” ifadesine öğrencilerin , %71,4'ü (n=447) hiç katılmıyorum, %14,4'ü (n=90) katılmıyorum, %4,5'i (n=28) kararsızım, %5,0'ı (n=31) katılıyorum, %4,8'i (n=30) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. öğrencilerin “27. *Annemle konuşurken heyecanlanırım.*” ifadesine çok zayıf ($1,573 \pm 1,099$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“29. *Babamla konuşmaktan çekinirim.*” ifadesine öğrencilerin , %64,5'i (n=404) hiç katılmıyorum, %14,2'si (n=89) katılmıyorum, %7,2'si (n=45) kararsızım, %6,7'si (n=42) katılıyorum, %7,3'ü (n=46) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. öğrencilerin “29. *Babamla konuşmaktan çekinirim.*” ifadesine çok zayıf ($1,781 \pm 1,266$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“28. *Annemle konuşurken yanlış bir şey söyleyeceğimden endişe ederim.*” ifadesine öğrencilerin , %61,0'ı (n=382) hiç katılmıyorum, %14,4'ü (n=90) katılmıyorum, %9,9'u (n=62) kararsızım, %7,3'ü (n=46) katılıyorum, %7,3'ü (n=46) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. öğrencilerin “28. *annemle konuşurken yanlış bir şey söyleyeceğimden endişe ederim.*” ifadesine zayıf ($1,856 \pm 1,283$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“31. *Babamla konuşurken yanlış bir şey söyleyeceğimden endişe ederim.*” ifadesine öğrencilerin , %57,0'ı (n=357) hiç katılmıyorum, %14,1'i (n=88) katılmıyorum, %9,9'u (n=62) kararsızım, %8,6'sı (n=54) katılıyorum, %10,4'ü (n=65) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. öğrencilerin “31. *Babamla konuşurken yanlış bir şey söyleyeceğimden endişe ederim.*” ifadesine zayıf ($2,013 \pm 1,397$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“25. *Mahalleimde sokağımda iyi tanıdığım yaşlılarımın yanında bile konuşmaktan çekinirim.*” ifadesine öğrencilerin , %65,8'i (n=412) hiç katılmıyorum, %17,7'si (n=111) katılmıyorum, %5,3'ü (n=33) kararsızım, %7,0'ı (n=44) katılıyorum,

%4,2'si (n=26) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin "25. "Mahallemde sokağında iyi tanıdığım yaşlıtlarımın yanında bile konuşmaktan çekinirim." ifadesine çok zayıf ($1,660 \pm 1,119$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

4.1.1.2. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Esnasında Konuşma Kaygısı Düzeyi

Araştırmaya katılan öğrencilerin Ders Esnasında Konuşma Kaygısı ile ilgili ifadelerine verdiği cevapların dağılımları Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Ders Esnasında Konuşma Kaygısı İle İlgili İfadelerine Verdiği Cevapların Dağılımları

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
12. Sınıfta daha önceden hazırladığım bir konuşmayı sunarken heyecanlanırım.	92	14,7	72	11,5	96	15,3	185	29,6	181	28,9	3,465	1,394
8. Öğretmen beni tahtaya kaldırıp soru sorduğunda yanlış cevap vereceğimden endişelenirim.	116	18,5	92	14,7	115	18,4	157	25,1	146	23,3	3,200	1,427
15. Sınıfta hazırlıksız bir konuşma yapacağım zaman heyecanlanırım.	106	16,9	64	10,2	89	14,2	161	25,7	206	32,9	3,474	1,460
11. Sınıfta daha önceden hazırladığım bir konuşma yapacağım zaman günler önce heyecan duymaya başlarım.	110	17,6	89	14,2	82	13,1	159	25,4	186	29,7	3,355	1,472
2. Ders sırasında öğretmenin sorusuna yanlış cevap verirsem öğretmenime rezil olacağımı düşünürüm.	145	23,2	142	22,7	108	17,3	116	18,5	115	18,4	2,863	1,435
13. Sınıfta konuşma yapacağım zaman söyleyeceklerimi önceden hazırlamadıysam gergin olurum.	120	19,2	71	11,3	113	18,1	147	23,5	175	28,0	3,297	1,466

3. Ders sırasında öğretmenin sorusuna yanlış cevap verirsem arkadaşlarımın benimle alay edeceklerini düşündürüm.	179	28,6	127	20,3	112	17,9	107	17,1	101	16,1	2,719	1,445
6. Sınıfta doğruluğundan emin olduğum bir fikri diğer öğrencilere karşı savunurken yanlış bir şey söyleyeceğim diye düşündürüm.	139	22,2	117	18,7	126	20,1	128	20,4	116	18,5	2,944	1,422
14. Sınıfta hazırlıksız bir konuşma yapmaktan kaçınırım.	132	21,1	97	15,5	126	20,1	117	18,7	154	24,6	3,102	1,471

Araştırmaya katılan öğrencilerin Ders Esnasında Konuşma Kaygısı ile ilgili ifadelerine verdiği cevaplar incelendiğinde;

“12. Sınıfta daha önceden hazırlandığım bir konuşmayı sunarken heyecanlanırım.” ifadesine öğrencilerin , %14,7'si (n=92) hiç katılmıyorum, %11,5'i (n=72) katılmıyorum, %15,3'ü (n=96) kararsızım, %29,6'sı (n=185) katılıyorum, %28,9'u (n=181) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “12. Sınıfta daha önceden hazırlandığım bir konuşmayı sunarken heyecanlanırım.” ifadesine yüksek (3,465 ± 1,394) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“8. Öğretmen beni tahtaya kaldırıp soru sorduğunda yanlış cevap vereceğimden endişelenirim.” ifadesine öğrencilerin , %18,5'i (n=116) hiç katılmıyorum, %14,7'si (n=92) katılmıyorum, %18,4'ü (n=115) kararsızım, %25,1'i (n=157) katılıyorum, %23,3'ü (n=146) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “8. Öğretmen beni tahtaya kaldırıp soru sorduğunda yanlış cevap vereceğimden endişelenirim.” ifadesine orta (3,200 ± 1,427) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“15. Sınıfta hazırlıksız bir konuşma yapacağım zaman heyecanlanırım.” ifadesine öğrencilerin , %16,9'u (n=106) hiç katılmıyorum, %10,2'si (n=64) katılmıyorum, %14,2'si (n=89) kararsızım, %25,7'si (n=161) katılıyorum, %32,9'u (n=206) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “15. Sınıfta hazırlıksız bir konuşma yapacağım zaman heyecanlanırım.” ifadesine yüksek (3,474 ± 1,460) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“11. Sınıfta daha önceden hazırlandığım bir konuşma yapacağım zaman günler önce heyecan duymaya başladım.” ifadesine öğrencilerin , %17,6'sı (n=110) hiç katılmıyorum, %14,2'si (n=89) katılmıyorum, %13,1'i (n=82) kararsızım, %25,4'ü (n=159) katılıyorum, %29,7'si (n=186) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “11. Sınıfta daha önceden hazırlandığım bir konuşma yapacağım zaman günler önce heyecan duymaya başladım.” ifadesine orta ($3,355 \pm 1,472$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“2. Ders sırasında öğretmenin sorusuna yanlış cevap verirsem öğretmenime rezil olacağımı düşünürüm.” ifadesine öğrencilerin , %23,2'si (n=145) hiç katılmıyorum, %22,7'si (n=142) katılmıyorum, %17,3'ü (n=108) kararsızım, %18,5'i (n=116) katılıyorum, %18,4'ü (n=115) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “2.ders sırasında öğretmenin sorusuna yanlış cevap verirsem öğretmenime rezil olacağımı düşünürüm.” ifadesine orta ($2,863 \pm 1,435$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“13. Sınıfta konuşma yapacağım zaman söyleyeceklerimi önceden hazırlamadıysam gergin olurum.” ifadesine öğrencilerin , %19,2'si (n=120) hiç katılmıyorum, %11,3'ü (n=71) katılmıyorum, %18,1'i (n=113) kararsızım, %23,5'i (n=147) katılıyorum, %28,0'ı (n=175) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “13. Sınıfta konuşma yapacağım zaman söyleyeceklerimi önceden hazırlamadıysam gergin olurum.” ifadesine orta ($3,297 \pm 1,466$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“3. Ders sırasında öğretmenin sorusuna yanlış cevap verirsem arkadaşlarımla benimle alay edeceklerini düşünürüm.” ifadesine öğrencilerin , %28,6'sı (n=179) hiç katılmıyorum, %20,3'ü (n=127) katılmıyorum, %17,9'u (n=112) kararsızım, %17,1'i (n=107) katılıyorum, %16,1'i (n=101) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “3. Ders sırasında öğretmenin sorusuna yanlış cevap verirsem arkadaşlarımla benimle alay edeceklerini düşünürüm.” ifadesine orta ($2,719 \pm 1,445$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“6. Sınıfta doğruluğundan emin olduğum bir fikri diğer öğrencilere karşı savunurken yanlış bir şey söyleyeceğim diye düşünürüm.” ifadesine öğrencilerin , %22,2'si (n=139) hiç katılmıyorum, %18,7'si (n=117) katılmıyorum, %20,1'i (n=126) kararsızım, %20,4'ü (n=128) katılıyorum, %18,5'i (n=116) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “6. Sınıfta doğruluğundan emin olduğum bir fikri diğer öğrencilere karşı savunurken yanlış bir şey söyleyeceğim diye düşünürüm.” ifadesine orta (2,944 ± 1,422) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“14. Sınıfta hazırlıksız bir konuşma yapmaktan kaçınırım.” ifadesine öğrencilerin , %21,1'i (n=132) hiç katılmıyorum, %15,5'i (n=97) katılmıyorum, %20,1'i (n=126) kararsızım, %18,7'si (n=117) katılıyorum, %24,6'sı (n=154) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “14. Sınıfta hazırlıksız bir konuşma yapmaktan kaçınırım.” ifadesine orta (3,102 ± 1,471) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

4.1.1.3. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul İçi Ders Dışı Konuşma Kaygısı Düzeyi

Araştırmaya katılan öğrencilerin Okul İçi Ders Dışı Konuşma Kaygısı ile ilgili ifadelerine verdiği cevapların dağılımları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Okul içi Ders dışı Konuşma Kaygısı İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
22. Okul müdür müdür yardımcısı odasına girip konuşurken heyecanlanırım.	181	28,9	108	17,3	101	16,1	96	15,3	140	22,4	2,850	1,536
21. Okul müdürü müdür yardımcısıyla konuşmaktan kaçınırım.	249	39,8	135	21,6	93	14,9	72	11,5	77	12,3	2,350	1,412

23. Okul müdür müdür yardımcısı odasına girip konuşurken dilim tutulur.	278	44,4	131	20,9	79	12,6	58	9,3	80	12,8	2,251	1,425
24. Okul müdürü müdür yardımcısıyla karşılatığım zaman bir soru sorarsa aklım durur.	267	42,7	133	21,2	90	14,4	64	10,2	72	11,5	2,267	1,395
18. Teneffüslerde öğretmenler odasına gidip bir öğretmenle konuşurken heyecanlanırım.	176	28,1	98	15,7	77	12,3	116	18,5	159	25,4	2,974	1,577
16. Teneffüslerde bazı öğretmenlere soru soracağım zaman heyecanlanırım.	217	34,7	127	20,3	83	13,3	88	14,1	111	17,7	2,599	1,511
17. Teneffüslerde bazı öğretmenlerle konuşurken heyecanlanırım.	224	35,8	112	17,9	77	12,3	97	15,5	116	18,5	2,631	1,541

Araştırmaya katılan öğrencilerin Okul içi Ders dışı Konuşma Kaygısı ile ilgili ifadelere verdiği cevaplar incelendiğinde;

“22. Okul Müdür Müdür Yardımcısı Odasına Girip Konuşurken Heyecanlanırım.” ifadesine öğrencilerin , %28,9'u (n=181) hiç katılmıyorum, %17,3'ü (n=108) katılmıyorum, %16,1'i (n=101) kararsızım, %15,3'ü (n=96) katılıyorum, %22,4'ü (n=140) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “22. Okul müdür müdür yardımcısı odasına girip konuşurken heyecanlanırım.” ifadesine orta (2,850 ± 1,536) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“21. Okul Müdürü Müdür Yardımcısıyla Konuşmaktan Kaçınırım.” ifadesine öğrencilerin , %39,8'i (n=249) hiç katılmıyorum, %21,6'sı (n=135) katılmıyorum, %14,9'u (n=93) kararsızım, %11,5'i (n=72) katılıyorum, %12,3'ü (n=77) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “21. Okul müdürü müdür yardımcısıyla konuşmaktan kaçınırım.” ifadesine zayıf (2,350 ± 1,412) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“23. Okul Müdür Müdür Yardımcısı Odasına Girip Konuşurken Dilim Tutulur.” ifadesine öğrencilerin , %44,4'ü (n=278) hiç katılmıyorum, %20,9'u (n=131) katılmıyorum, %12,6'sı (n=79) kararsızım, %9,3'ü (n=58) katılıyorum, %12,8'i (n=80) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “23. Okul müdür müdür

yardımcısı odasına girip konuşurken dilim tutulur.” ifadesine zayıf ($2,251 \pm 1,425$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“24. Okul müdürü müdür yardımcısıyla karşılatığım zaman bir soru sorarsa aklım durur.” ifadesine öğrencilerin , %42,7'si (n=267) hiç katılmıyorum, %21,2'si (n=133) katılmıyorum, %14,4'ü (n=90) kararsızım, %10,2'si (n=64) katılıyorum, %11,5'i (n=72) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “24. Okul müdürü müdür yardımcısıyla karşılatığım zaman bir soru sorarsa aklım durur.” ifadesine zayıf ($2,267 \pm 1,395$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“18. Teneffüslerde Öğretmenler Odasına Gidip Bir Öğretmenle Konuşurken Heyecanlanırım.” ifadesine öğrencilerin , %28,1'i (n=176) hiç katılmıyorum, %15,7'si (n=98) katılmıyorum, %12,3'ü (n=77) kararsızım, %18,5'i (n=116) katılıyorum, %25,4'ü (n=159) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “18. Teneffüslerde öğretmenler odasına gidip bir öğretmenle konuşurken heyecanlanırım.” ifadesine orta ($2,974 \pm 1,577$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“16. Teneffüslerde Bazı Öğretmenlere Soru Soracağım Zaman Heyecanlanırım.” ifadesine öğrencilerin , %34,7'si (n=217) hiç katılmıyorum, %20,3'ü (n=127) katılmıyorum, %13,3'ü (n=83) kararsızım, %14,1'i (n=88) katılıyorum, %17,7'si (n=111) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “16. Teneffüslerde bazı öğretmenlere soru soracağım zaman heyecanlanırım.” ifadesine orta ($2,599 \pm 1,511$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“17. Teneffüslerde Bazı Öğretmenlerle Konuşurken Heyecanlanırım.” ifadesine öğrencilerin , %35,8'i (n=224) hiç katılmıyorum, %17,9'u (n=112) katılmıyorum, %12,3'ü (n=77) kararsızım, %15,5'i (n=97) katılıyorum, %18,5'i (n=116) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “17. Teneffüslerde bazı öğretmenlerle konuşurken heyecanlanırım.” ifadesine orta ($2,631 \pm 1,541$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

4.1.2. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile sınıf değişkeni arasındaki ilişki tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Sınıfa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	6	320	1,776	0,991		
	7	212	1,762	0,979	1,435	0,239
	8	94	1,590	0,788		
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	6	320	3,166	0,992		
	7	212	3,139	0,948	0,057	0,945
	8	94	3,171	1,003		
Okul içi Ders dışı Konuşma Kaygısı	6	320	2,586	1,165		
	7	212	2,557	1,097	0,322	0,725
	8	94	2,482	0,915		
Konuşma Kaygısı Genel	6	320	2,566	0,835		
	7	212	2,543	0,848	0,399	0,671
	8	94	2,480	0,723		

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı, ders esnasında konuşma kaygısı, okul içi ders dışı konuşma kaygısı, konuşma kaygısı genel puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova)

sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

4.1.3. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	Kız	358	1,747	0,940	0,106	0,916
	Erkek	268	1,739	0,988		
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	Kız	358	3,310	0,953	4,582	0,000
	Erkek	268	2,954	0,974		
Okul içi Ders dışı Konuşma Kaygısı	Kız	358	2,542	1,114	-0,479	0,632
	Erkek	268	2,585	1,098		
Konuşma Kaygısı Genel	Kız	358	2,601	0,825	1,941	0,053
	Erkek	268	2,472	0,817		

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders esnasında konuşma kaygısı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=4.582$; $p=0.000<0,05$). Kızların ders esnasında konuşma kaygısı puanları ($x=3,310$), erkeklerin ders esnasında konuşma kaygısı puanlarından ($x=2,954$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı, okul içi ders dışı konuşma kaygısı, konuşma kaygısı genel puanları ortalamalarının cinsiyet

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.1.4. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Anne Baba Sağ Olma Değişkeni Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile anne sağ olma değişkeni arasındaki ilişki tablo 11'da görülmektedir.

Tablo 11.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Anne Sağ Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	Sağ	621	1,745	0,958	0,335	0,738
	Vefat	5	1,600	1,342		
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	Sağ	621	3,164	0,974	1,846	0,065
	Vefat	5	2,356	1,156		
Okul içi Ders dışı Konuşma Kaygısı	Sağ	621	2,561	1,105	0,267	0,790
	Vefat	5	2,429	1,474		
Konuşma Kaygısı Genel	Sağ	621	2,549	0,820	1,084	0,279
	Vefat	5	2,148	1,214		

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı, ders esnasında konuşma kaygısı, okul içi ders dışı konuşma kaygısı, konuşma kaygısı genel puanları ortalamalarının anne sağ durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile baba sağ olma değişkeni arasındaki ilişki tablo 12'da görülmektedir.

Tablo 12.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Baba Sağ Durumu Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	Sağ	618	1,748	0,961	0,933	0,351
	Vefat	8	1,429	0,881		
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	Sağ	618	3,157	0,978	-0,188	0,851
	Vefat	8	3,222	0,978		
Okul içi Ders dışı Konuşma Kaygısı	Sağ	618	2,561	1,103	0,063	0,950
	Vefat	8	2,536	1,436		
Konuşma Kaygısı Genel	Sağ	618	2,546	0,823	0,270	0,788
	Vefat	8	2,467	0,857		

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı, ders esnasında konuşma kaygısı, okul içi ders dışı konuşma kaygısı, konuşma kaygısı genel puanları ortalamalarının baba sağ durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.1.5. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Anne Baba Birliktelik Değişkeni Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile anne baba birliktelik değişkeni arasındaki ilişki tablo 13'da görülmektedir.

Tablo 13.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Anne Baba Birliktelik Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	Birlikte	577	1,744	0,962	0,045	0,964
	Ayrı	49	1,738	0,950		
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	Birlikte	577	3,155	0,983	-0,245	0,807
	Ayrı	49	3,191	0,924		
Okul içi Ders dışı Konuşma Kaygısı	Birlikte	577	2,564	1,114	0,291	0,771
	Ayrı	49	2,516	1,023		
Konuşma Kaygısı Genel	Birlikte	577	2,546	0,828	0,021	0,983
	Ayrı	49	2,543	0,775		

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı, ders esnasında konuşma kaygısı, okul içi ders dışı konuşma kaygısı, konuşma kaygısı genel puanları ortalamalarının anne baba birliktelik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.1.6. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Anne Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasındaki ilişki tablo 14'de görülmektedir.

Tablo 14.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	Okuryazar Değil	16	1,786	0,741			
	İlkokul	229	1,857	0,960			
	Ortaokul	150	1,727	0,932			
	Lise	131	1,634	0,922	1,667	0,141	
	Üniversite	90	1,598	1,004			
	Lisansüstü	10	2,086	1,506			
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	Okuryazar Değil	16	3,194	1,063			
	İlkokul	229	3,382	0,900			2 > 3
	Ortaokul	150	3,174	0,949			2 > 4
	Lise	131	2,934	0,963	5,545	0,000	3 > 4
	Üniversite	90	2,942	1,052			2 > 5
	Lisansüstü	10	2,589	1,354			2 > 6
Okul içi Ders dışı Konuşma Kaygısı	Okuryazar Değil	16	2,759	1,051			
	İlkokul	229	2,724	1,089			
	Ortaokul	150	2,596	1,080			
	Lise	131	2,256	1,068	3,238	0,007	2 > 4 3 > 4
	Üniversite	90	2,506	1,150			
	Lisansüstü	10	2,429	1,446			

	Okuryazar Değil	16	2,633	0,706	
	İlkokul	229	2,717	0,788	
Konuşma Kaygısı Genel	Ortaokul	150	2,558	0,781	2 > 4
	Lise	131	2,332	0,819	4,560 0,000 3 > 4
	Üniversite	90	2,401	0,855	2 > 5
	Lisansüstü	10	2,387	1,348	

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders esnasında konuşma kaygısı puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,545$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi ilkokul olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanları ($3,382 \pm 0,900$), anne eğitim düzeyi ortaokul olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanlarından ($3,174 \pm 0,949$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ilkokul olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanları ($3,382 \pm 0,900$), anne eğitim düzeyi lise olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanlarından ($2,934 \pm 0,963$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanları ($3,174 \pm 0,949$), anne eğitim düzeyi lise olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanlarından ($2,934 \pm 0,963$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ilkokul olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanları ($3,382 \pm 0,900$), anne eğitim düzeyi üniversite olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanlarından ($2,942 \pm 1,052$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ilkokul olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanları ($3,382 \pm 0,900$), anne eğitim düzeyi lisansüstü olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanlarından ($2,589 \pm 1,354$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,238$; $p=0,007<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi ilkökul olanların okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanları ($2,724 \pm 1,089$), anne eğitim düzeyi lise olanların okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanlarından ($2,256 \pm 1,068$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul olanların okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanları ($2,596 \pm 1,080$), anne eğitim düzeyi lise olanların okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanlarından ($2,256 \pm 1,068$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı genel puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,560$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi ilkökul olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,717 \pm 0,788$), anne eğitim düzeyi lise olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,332 \pm 0,819$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,558 \pm 0,781$), anne eğitim düzeyi lise olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,332 \pm 0,819$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ilkökul olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,717 \pm 0,788$), anne eğitim düzeyi üniversite olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,401 \pm 0,855$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasındaki ilişki tablo 15'de görülmektedir.

Tablo 15.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Baba Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	Okuryazar Değil	11	2,195	1,083			
	İlkokul	151	1,909	1,022			
	Ortaokul	133	1,716	0,863	2,672	0,021	1 > 5
	Lise	183	1,707	0,960			2 > 5
	Üniversite	131	1,561	0,882			
	Lisansüstü	17	1,992	1,337			
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	Okuryazar Değil	11	3,495	0,942			
	İlkokul	151	3,392	0,946			
	Ortaokul	133	3,257	0,931	4,128	0,001	2 > 4
	Lise	183	3,010	0,978			3 > 4
	Üniversite	131	2,983	0,999			2 > 5
	Lisansüstü	17	3,013	1,011			3 > 5
Okul içi Ders dışı Konuşma Kaygısı	Okuryazar Değil	11	3,000	0,915			
	İlkokul	151	2,800	1,110			
	Ortaokul	133	2,600	1,072	3,616	0,003	2 > 4
	Lise	183	2,390	1,110			2 > 5
	Üniversite	131	2,399	1,092			
Lisansüstü	17	2,899	1,103				

	Okuryazar Değil	11	2,949	0,753	
	İlkokul	151	2,761	0,834	
	Ortaokul	133	2,588	0,747	1 > 4 2 > 4
Konuşma Kaygısı Genel					4,827 0,000 1 > 5
	Lise	183	2,425	0,818	2 > 5 3 > 5
	Üniversite	131	2,372	0,807	
	Lisansüstü	17	2,668	1,050	

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,672$; $p=0,021<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi okuryazar değil olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($2,195 \pm 1,083$), baba eğitim düzeyi üniversite olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,561 \pm 0,882$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ilkokul olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($1,909 \pm 1,022$), baba eğitim düzeyi üniversite olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,561 \pm 0,882$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders esnasında konuşma kaygısı puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,128$; $p=0,001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi ilkokul olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanları ($3,392 \pm 0,946$), baba eğitim düzeyi lise olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanlarından ($3,010 \pm 0,978$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ortaokul olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanları ($3,257 \pm 0,931$), baba eğitim düzeyi lise olanların ders esnasında konuşma kaygısı

puanlarından ($3,010 \pm 0,978$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ilkokul olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanları ($3,392 \pm 0,946$), baba eğitim düzeyi üniversite olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanlarından ($2,983 \pm 0,999$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ortaokul olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanları ($3,257 \pm 0,931$), baba eğitim düzeyi üniversite olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanlarından ($2,983 \pm 0,999$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,616$; $p=0,003<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi ilkokul olanların okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanları ($2,800 \pm 1,110$), baba eğitim düzeyi lise olanların okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanlarından ($2,390 \pm 1,110$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ilkokul olanların okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanları ($2,800 \pm 1,110$), baba eğitim düzeyi üniversite olanların okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanlarından ($2,399 \pm 1,092$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı genel puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,827$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi okuryazar değil olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,949 \pm 0,753$), baba eğitim düzeyi lise olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,425 \pm 0,818$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ilkokul olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,761 \pm 0,834$), baba eğitim düzeyi lise olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,425 \pm 0,818$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi okuryazar değil olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,949 \pm 0,753$), baba eğitim düzeyi üniversite olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,372 \pm 0,807$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ilkokul olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,761 \pm 0,834$), baba eğitim düzeyi üniversite olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,372 \pm 0,807$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ortaokul

olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,588 \pm 0,747$), baba eğitim düzeyi üniversite olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,372 \pm 0,807$) yüksek bulunmuştur.

4.1.7. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Anne Baba Meslek Değişkeni Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile anne mesleği değişkeni arasındaki ilişki tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Anne Mesleğine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	Çalışmıyor	394	1,699	0,871			
	Memur	65	1,433	0,892			3 > 1
	İşçi	106	2,042	1,126	5,052	0,001	1 > 2 3 > 2
	Serbest Meslek	48	1,774	1,029			5 > 2
	Emekli	13	2,099	1,470			
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	Çalışmıyor	394	3,162	0,934			
	Memur	65	2,961	1,129			
	İşçi	106	3,332	0,972	1,761	0,135	
	Serbest Meslek	48	3,056	1,032			
	Emekli	13	2,974	1,179			

Okul içi Ders dışı Konuşma Kaygısı	Çalışmıyor	394	2,537	1,058		
	Memur	65	2,369	1,203		
	İşçi	106	2,743	1,149	1,293	0,271
	Serbest Meslek	48	2,622	1,145		
	Emekli	13	2,517	1,483		
Konuşma Kaygısı Genel	Çalışmıyor	394	2,526	0,775		
	Memur	65	2,316	0,849		
	İşçi	106	2,760	0,891	3,168	0,014
	Serbest Meslek	48	2,534	0,818		
	Emekli	13	2,569	1,220		

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ortalamalarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,052$; $p=0,001<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne mesleği işçi olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($2,042 \pm 1,126$), anne mesleği çalışmıyor olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,699 \pm 0,871$) yüksek bulunmuştur. Anne mesleği çalışmıyor olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($1,699 \pm 0,871$), anne mesleği memur olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,433 \pm 0,892$) yüksek bulunmuştur. Anne mesleği işçi olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($2,042 \pm 1,126$), anne mesleği memur olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,433 \pm 0,892$) yüksek bulunmuştur. Anne mesleği emekli olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($2,099 \pm 1,470$), anne mesleği memur olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,433 \pm 0,892$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı genel puanları ortalamalarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,168$; $p=0,014<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Anne mesleği işçi olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,760 \pm 0,891$), anne mesleği çalışmıyor olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,526 \pm 0,775$) yüksek bulunmuştur. Anne mesleği işçi olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,760 \pm 0,891$), anne mesleği memur olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,316 \pm 0,849$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders esnasında konuşma kaygısı, okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanları ortalamalarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile baba mesleği değişkeni arasındaki ilişki tablo 17'de görülmektedir.

Tablo 17.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Baba Mesleğine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	Çalışmıyor	22	2,364	1,301			
	Memur	124	1,493	0,870			1 > 2 3 > 2
	İşçi	287	1,824	0,917	5,371	0,000	4 > 2 1 > 3
	Serbest Meslek	159	1,747	1,013			1 > 4 1 > 5
	Emekli	34	1,559	0,884			

Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	Çalışmıyor	22	3,434	0,891		
	Memur	124	2,975	0,991		
	İşçi	287	3,251	0,953	2,352	0,053
	Serbest Meslek	159	3,096	1,002		
	Emekli	34	3,150	0,987		
Okul içi Ders dışı Konuşma Kaygısı	Çalışmıyor	22	2,610	1,223		
	Memur	124	2,361	1,080		
	İşçi	287	2,683	1,086	2,080	0,082
	Serbest Meslek	159	2,508	1,136		
	Emekli	34	2,462	1,093		
Konuşma Kaygısı Genel	Çalışmıyor	22	2,858	0,943		
	Memur	124	2,337	0,790		
	İşçi	287	2,644	0,806	4,073	0,003 1 > 2 3 > 2
	Serbest Meslek	159	2,506	0,844		
	Emekli	34	2,457	0,757		

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,371$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba mesleği çalışmıyor olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($2,364 \pm 1,301$), baba mesleği memur olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,493 \pm 0,870$) yüksek bulunmuştur. Baba mesleği işçi olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı

puanları ($1,824 \pm 0,917$), baba mesleği memur olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,493 \pm 0,870$) yüksek bulunmuştur. Baba mesleği serbest meslek olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($1,747 \pm 1,013$), baba mesleği memur olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,493 \pm 0,870$) yüksek bulunmuştur. Baba mesleği çalışmıyor olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($2,364 \pm 1,301$), baba mesleği işçi olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,824 \pm 0,917$) yüksek bulunmuştur. Baba mesleği çalışmıyor olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($2,364 \pm 1,301$), baba mesleği serbest meslek olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,747 \pm 1,013$) yüksek bulunmuştur. Baba mesleği çalışmıyor olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($2,364 \pm 1,301$), baba mesleği emekli olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,559 \pm 0,884$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı genel puanları ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,073$; $p=0,003 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Baba mesleği çalışmıyor olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,858 \pm 0,943$), baba mesleği memur olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,337 \pm 0,790$) yüksek bulunmuştur. Baba mesleği işçi olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,644 \pm 0,806$), baba mesleği memur olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,337 \pm 0,790$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders esnasında konuşma kaygısı, okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanları ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.1.8. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Aile Gelir Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile aile gelir düzeyi değişkeni arasındaki ilişki tablo 18'de görülmektedir.

Tablo 11.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Aile Gelir Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	0-1000 TL	155	1,877	0,934			
	1001-2000 TL	209	1,770	0,967			5 > 2 1 > 3
	2001-4000 TL	171	1,567	0,846	4,619	0,001	2 > 3 5 > 3
	4001-6000 TL	56	1,549	0,888			1 > 4 5 > 4
	6000 TL üstü	35	2,167	1,390			
	Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	0-1000 TL	155	3,469	0,827		
1001-2000 TL		209	3,135	0,973			1 > 2 1 > 3
2001-4000 TL		171	2,923	0,976	6,783	0,000	2 > 3 1 > 4
4001-6000 TL		56	3,169	1,111			1 > 5
6000 TL üstü		35	3,048	1,083			
Okul içi Ders dışı Konuşma Kaygısı		0-1000 TL	155	2,759	1,035		
	1001-2000 TL	209	2,573	1,120			1 > 3
	2001-4000 TL	171	2,315	1,057	4,032	0,003	2 > 3 5 > 3
	4001-6000 TL	56	2,533	1,174			
	6000 TL üstü	35	2,849	1,266			
	Konuşma Kaygısı Genel	0-1000 TL	155	2,768	0,693		
1001-2000 TL		209	2,548	0,845			1 > 2 1 > 3
2001-4000 TL		171	2,325	0,815	6,601	0,000	2 > 3 5 > 3
4001-6000 TL		56	2,482	0,812			1 > 4
6000 TL üstü		35	2,719	1,013			

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ortalamalarının aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,619$; $p=0,001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Aile gelir düzeyi 6000 tl üstü olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($2,167 \pm 1,390$), aile gelir düzeyi 1001-2000 tl olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,770 \pm 0,967$) yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 0-1000 tl olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($1,877 \pm 0,934$), aile gelir düzeyi 2001-4000 tl olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,567 \pm 0,846$) yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 1001-2000 tl olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($1,770 \pm 0,967$), aile gelir düzeyi 2001-4000 tl olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,567 \pm 0,846$) yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 6000 tl üstü olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($2,167 \pm 1,390$), aile gelir düzeyi 2001-4000 tl olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,567 \pm 0,846$) yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 0-1000 tl olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($1,877 \pm 0,934$), aile gelir düzeyi 4001-6000 tl olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,549 \pm 0,888$) yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 6000 tl üstü olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($2,167 \pm 1,390$), aile gelir düzeyi 4001-6000 tl olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($1,549 \pm 0,888$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders esnasında konuşma kaygısı puanları ortalamalarının aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=6,783$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Aile gelir düzeyi 0-1000 tl olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanları ($3,469 \pm 0,827$), aile gelir

düzeıı 1001-2000 tl olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanlarından (3,135 ± 0,973) yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 0-1000 tl olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanları (3,469 ± 0,827), aile gelir düzeyi 2001-4000 tl olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanlarından (2,923 ± 0,976) yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 1001-2000 tl olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanları (3,135 ± 0,973), aile gelir düzeyi 2001-4000 tl olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanlarından (2,923 ± 0,976) yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 0-1000 tl olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanları (3,469 ± 0,827), aile gelir düzeyi 4001-6000 tl olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanlarından (3,169 ± 1,111) yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 0-1000 tl olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanları (3,469 ± 0,827), aile gelir düzeyi 6000 tl üstü olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanlarından (3,048 ± 1,083) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanları ortalamalarının aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,032$; $p=0,003<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Aile gelir düzeyi 0-1000 tl olanların okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanları (2,759 ± 1,035), aile gelir düzeyi 2001-4000 tl olanların okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanlarından (2,315 ± 1,057) yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 1001-2000 tl olanların okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanları (2,573 ± 1,120), aile gelir düzeyi 2001-4000 tl olanların okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanlarından (2,315 ± 1,057) yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 6000 tl üstü olanların okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanları (2,849 ± 1,266), aile gelir düzeyi 2001-4000 tl olanların okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanlarından (2,315 ± 1,057) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı genel puanları ortalamalarının aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova)

sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=6,601$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Aile gelir düzeyi 0-1000 tl olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,768 \pm 0,693$), aile gelir düzeyi 1001-2000 tl olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,548 \pm 0,845$) yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 0-1000 tl olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,768 \pm 0,693$), aile gelir düzeyi 2001-4000 tl olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,325 \pm 0,815$) yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 1001-2000 tl olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,548 \pm 0,845$), aile gelir düzeyi 2001-4000 tl olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,325 \pm 0,815$) yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 6000 tl üstü olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,719 \pm 1,013$), aile gelir düzeyi 2001-4000 tl olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,325 \pm 0,815$) yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 0-1000 tl olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,768 \pm 0,693$), aile gelir düzeyi 4001-6000 tl olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,482 \pm 0,812$) yüksek bulunmuştur.

4.1.9. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Evde Yaşayan Kişi Değişkeni Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile evde yaşayan kişi sayısı değişkeni arasındaki ilişki tablo 19'da görülmektedir.

Tablo 19.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Evde Yaşayan Kişi Sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	3 ve Altı	72	1,774	0,943	2,191	0,088
	4	349	1,699	0,955		
	5	147	1,716	0,874		
	6 ve üstü	58	2,042	1,170		
	3 ve altı	72	3,147	1,037		
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	4	349	3,089	0,998	1,679	0,170
	5	147	3,295	0,938		
	6 ve üstü	58	3,238	0,849		
	3 ve altı	72	2,540	1,124		
	4	349	2,543	1,131		
Okul içi Ders dışı Konuşma Kaygısı	5	147	2,497	1,089	1,525	0,207
	6 ve üstü	58	2,850	0,957		
	3 ve altı	72	2,544	0,796		
	4	349	2,500	0,834		
	5	147	2,571	0,829		
Konuşma Kaygısı Genel	6 ve üstü	58	2,756	0,762	1,672	0,172

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı, ders esnasında konuşma kaygısı, okul içi ders dışı konuşma kaygısı, konuşma kaygısı genel puanları ortalamalarının evde yaşayan kişi sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

4.1.10. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Kardeş Sayısı Değişkeni Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile kardeş sayısı değişkeni arasındaki ilişki tablo 20'de görülmektedir.

Tablo 20.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Kardeş Sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	Kardeş Yok	42	1,738	0,925			
	1	356	1,719	0,953			
	2	160	1,686	0,930	1,546	0,187	
	3	48	2,009	1,060			
	4 Kardeş ve Yukarısı	20	2,021	1,097			
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	Kardeş Yok	42	3,169	1,041			
	1	356	3,104	0,972			
	2	160	3,173	0,961	2,213	0,066	
	3	48	3,542	0,928			
	4 Kardeş ve Yukarısı	20	3,050	1,061			
Okul içi Ders dışı Konuşma Kaygısı	Kardeş Yok	42	2,503	1,182			
	1	356	2,538	1,102			
	2	160	2,497	1,090	1,900	0,109	
	3	48	2,976	1,105			
	4 Kardeş ve Yukarısı	20	2,579	1,073			

Konuşma Kaygısı Genel	Kardeş Yok	42	2,531	0,825	2,530	0,040	4 > 1
	1	356	2,510	0,810			4 > 2
	2	160	2,515	0,845			4 > 3
	3	48	2,903	0,801			
	4 Kardeş ve Yukarısı	20	2,594	0,809			

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı genel puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,530$; $p=0,040 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Kardeş sayısı 3,0 olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,903 \pm 0,801$), kardeş sayısı kardeş yok olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,531 \pm 0,825$) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 3,0 olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,903 \pm 0,801$), kardeş sayısı 1,0 olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,510 \pm 0,810$) yüksek bulunmuştur. Kardeş sayısı 3,0 olanların konuşma kaygısı genel puanları ($2,903 \pm 0,801$), kardeş sayısı 2,0 olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($2,515 \pm 0,845$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı, ders esnasında konuşma kaygısı, okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.1.11. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Evde Kendine Ait Odası Olma Değişkeni Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile kardeş sayısı değişkeni arasındaki ilişki tablo 21'de görülmektedir.

Tablo 21.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Kendine Ait Odası Olma Değişkenine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	Evet	545	1,708	0,936	-2,444	0,031
	Hayır	81	1,986	1,085		
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	Evet	545	3,112	0,989	-3,026	0,001
	Hayır	81	3,462	0,840		
Okul içi Ders dışı Konuşma Kaygısı	Evet	545	2,492	1,094	-4,083	0,000
	Hayır	81	3,023	1,083		
Konuşma Kaygısı Genel	Evet	545	2,496	0,823	-3,957	0,000
	Hayır	81	2,879	0,752		

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ortalamalarının kendine ait odası olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2.444$; $p=0.031<0,05$). Kendine ait odası olmayanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanları ($x=1,986$), kendine ait odası olanların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı puanlarından ($x=1,708$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders esnasında konuşma kaygısı puanları ortalamalarının kendine ait odası olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup

ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-3.026$; $p=0.001<0,05$). Kendine ait odası olmayanların ders esnasında konuşma kaygısı puanları ($x=3,462$), kendine ait odası olanların ders esnasında konuşma kaygısı puanlarından ($x=3,112$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanları ortalamalarının kendine ait odası olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-4.083$; $p=0.000<0,05$). Kendine ait odası olmayanların okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanları ($x=3,023$), kendine ait odası olanların okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanlarından ($x=2,492$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı genel puanları ortalamalarının kendine ait odası olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-3.957$; $p=0.000<0,05$). Kendine ait odası olmayanların konuşma kaygısı genel puanları ($x=2,879$), kendine ait odası olanların konuşma kaygısı genel puanlarından ($x=2,496$) yüksek bulunmuştur.

4.1.12. Ortaokulda Öğrenim Gören 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Devamlı Hastalık ve Geçirilen Önemli Hastalık Değişkeni Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile devamlı bir hastalık durumu değişkeni arasındaki ilişki tablo 22'de görülmektedir.

Tablo 22.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Devamlı Bir Hastalık Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	Evet	67	1,913	1,100	1,527	0,127
	Hayır	559	1,723	0,941		
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	Evet	67	3,202	1,067	0,396	0,692
	Hayır	559	3,152	0,967		
Okul içi Ders dışı Konuşma Kaygısı	Evet	67	2,533	1,115	-0,213	0,832
	Hayır	559	2,564	1,107		
Konuşma Kaygısı Genel	Evet	67	2,606	0,835	0,638	0,524
	Hayır	559	2,538	0,822		

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı, ders esnasında konuşma kaygısı, okul içi ders dışı konuşma kaygısı, konuşma kaygısı genel puanları ortalamalarının devamlı bir hastalık durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile geçirilen önemli bir hastalık durumu değişkeni arasındaki ilişki tablo 23'de görülmektedir.

Tablo 23.

Öğrencilerin Konuşma Kaygısının Geçirilen Önemli Bir Hastalık Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p																														
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	Evet	102	1,924	1,078	2,085	0,061																														
	Hayır	524	1,708	0,933			Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	Evet	102	3,293	1,001	1,531	0,126	Hayır	524	3,131	0,972	Okul İçi Ders Dışı Konuşma Kaygısı	Evet	102	2,696	1,123	1,356	0,176	Hayır	524	2,534	1,103	Konuşma Kaygısı Genel	Evet	102	2,695	0,820	2,008	0,045	Hayır
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	Evet	102	3,293	1,001	1,531	0,126																														
	Hayır	524	3,131	0,972			Okul İçi Ders Dışı Konuşma Kaygısı	Evet	102	2,696	1,123	1,356	0,176	Hayır	524	2,534	1,103	Konuşma Kaygısı Genel	Evet	102	2,695	0,820	2,008	0,045	Hayır	524	2,516	0,821								
Okul İçi Ders Dışı Konuşma Kaygısı	Evet	102	2,696	1,123	1,356	0,176																														
	Hayır	524	2,534	1,103			Konuşma Kaygısı Genel	Evet	102	2,695	0,820	2,008	0,045	Hayır	524	2,516	0,821																			
Konuşma Kaygısı Genel	Evet	102	2,695	0,820	2,008	0,045																														
	Hayır	524	2,516	0,821																																

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygısı genel puanları ortalamalarının geçirilen önemli bir hastalık durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.008$; $p=0.045<0,05$). Önemli hastalık geçirenlerin konuşma kaygısı genel puanları ($x=2,695$), önemli hastalık geçirmeyenlerin konuşma kaygısı genel puanlarından ($x=2,516$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı, ders esnasında konuşma kaygısı, okul içi ders dışı konuşma kaygısı puanları ortalamalarının geçirilen önemli bir hastalık durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

5. BÖLÜM

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMALAR

1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel konuşma kaygısı cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Konuşma kaygısıyla ilgili yapılan çalışmaların eksikliği sebebiyle çalışmanın bulgularına örnek gösterilebilecek başka çalışmaların bulgularına rastlanmamıştır. Ancak kaygı ile ilgili cinsiyet ve kaygı durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır.

Göktürk (2011) ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada cinsiyetin sosyal kaygı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığını belirtmiştir. Pirinççi (2009) lise öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyi ile ilgili çalışmasında cinsiyetin sürekli kaygı düzeyinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığını belirtmiştir. Kısa (1996) öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirtmiştir. Yemişçigil (2006) tıp fakültesi öğrencilerinin başarı güdüsü ve sürekli kaygı düzeyleri farklılıklarının araştırılması amacıyla yaptığı çalışmada sürekli kaygı düzeyinin cinsiyete göre önemli bir fark göstermediğini belirtmiştir. Küçükturan (1987) Anadolu Lisesi sınavlarına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyini araştırdığı çalışmasında cinsiyet ile sürekli kaygı arasındaki ilişkinin önemsiz olduğunu bulmuştur (Sekmenli, 2000). Bahsi geçen çalışmalar bu araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. Bununla birlikte Kırmızı (2008) lise öğrencilerinin öfke ifade tarzları ve kaygı düzeylerini bazı değişkenlere göre incelediği araştırmasında öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Ulutaş (1999) ilköğretime devan eden on yaş çocuklarının denetim odağı ve kaygı düzeylerini incelediği çalışmasında öğrencilerin durumluk kaygı düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluştuğunu belirtmiştir. Bahsi geçen çalışmalar bu araştırmadaki bulguları destekler nitelikte değildir.

2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel konuşma kaygısı sınıf değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Konuşma kaygısı ile ilgili yapılan literatür incelendiğinde Sevim ve Gedik (2014) ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygısı ile çalışmasında konuşma kaygısı ve sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık görülmediğini belirtmiştir. Bahsi geçen çalışma bu araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. Bununla birlikte Suroğlu Sofu (2012) öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını araştırdığı çalışmasında öğretmen adaylarının fakülteye ilk başladıkları yıldaki kaygı dereceleri ile fakültedeki son yıllarındaki kaygı dereceleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Bahsi geçen çalışma bu araştırmadaki bulguları desteklememektedir.

3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel konuşma kaygısı anne ve baba sağ olma değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Konuşma kaygısıyla ilgili yapılan çalışmaların eksikliği sebebiyle çalışmanın bulgularına örnek gösterilebilecek başka çalışmaların bulgularına rastlanmamıştır. Ancak kaygı ile ilgili anne baba sağ olma durumu ve kaygı durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Nacar, İmamoğlu, Karahüseyinoğlu, Açık (2011) hentbolcuların sürekli kaygı düzeylerini araştırdığı çalışmasında anne baba sağ olma durumu ile sürekli kaygı arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Bahsi geçen çalışma bu araştırmayı destekler nitelikte değildir.

4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel konuşma kaygısı anne baba birliktelik durumu açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Konuşma kaygısıyla ilgili yapılan çalışmaların eksikliği sebebiyle çalışmanın bulgularına örnek gösterilebilecek başka çalışmaların bulgularına rastlanmamıştır. Ancak kaygı ile ilgili anne baba birliktelik durumu ve kaygı durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Yılmaz (2011) boşanmış çiftlerin çocuklarında kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Duman (2008) lise öğrencileri ile

ilgili yaptığı çalışmada boşanmış çiftlerin çocuklarında durumluk kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

5. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel konuşma kaygısı anne eğitim düzeyi açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ilkokul olanların konuşma kaygısı anne eğitim düzeyi lise olanlardan yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul olanların konuşma kaygısı anne eğitim düzeyi lise olanlardan yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ilkokul olanların konuşma kaygısı anne eğitim düzeyi üniversite olanlardan yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel konuşma kaygısı baba eğitim düzeyi açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi okuryazar olmayanların konuşma kaygısı baba eğitim düzeyi lise olanların konuşma kaygısından yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ilkokul olanların konuşma kaygısı baba eğitim düzeyi lise olanların konuşma kaygısından yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi okuryazar olmayanların konuşma kaygısı baba eğitim düzeyi üniversite olanların konuşma kaygısından yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ortaokul olanların konuşma kaygısı baba eğitim düzeyi üniversite olanlardan yüksek bulunmuştur.

Konuşma kaygısıyla ilgili yapılan çalışmaların eksikliği sebebiyle çalışmanın bulgularına örnek gösterilebilecek başka çalışmaların bulgularına rastlanmamıştır. Ancak kaygı ile ilgili anne baba eğitim durumu ve kaygı durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Göktürk (2011) baba eğitim düzeyi, okuryazar seviyesinde ve ilkokul mezunu olan ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin babası ilköğretim mezunu olanlara göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pirinççi (2009) anne baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin, sürekli kaygı düzeylerinin anne baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu belirtmiştir. Özdal (2003) 4. ve 5. sınıf öğrencilerin anne baba eğitim düzeyinin durumluk ve sürekli kaygı üzerinde anlamlı farklılar olduğunu belirtmiştir. Ulutaş (1999) ilköğretim okullarına devam eden on yaş çocuklarının baba eğitim düzeyi ile

sürekli kaygı düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Gökçedağ (2001) lise öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin sürekli kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin babalarının okur yazar olmadıkları yönünde olduğunu belirtmiştir. Gümüş (1997) üniversite öğrencilerinin sosyal kaygılarını araştırdığı çalışmasında anne baba eğitim düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın lise ve üniversite düzeyinde eğitim görenlerin lehine olduğunu belirtmiştir. Bahsi geçen çalışmalar bu araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. Bununla birlikte Duman (2008) lise öğrencileri ile ilgili yaptığı çalışmada anne baba eğitim düzeyi ile durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Küçükturan (1987) Anadolu Lisesine hazırlanan öğrencilerle ilgili yaptığı araştırmada anne baba eğitim düzeyinin çocukların durumluk kaygı düzeylerini etkilemediğini belirtmiştir (Sekmenli, 2000). Ulutaş (1999) ilköğretim okullarına devam eden on yaş çocuklarının kaygı düzeylerini araştırdığı çalışmasında durumluk ve sürekli kaygı ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir. Bahsi geçen çalışmalar bu araştırmadaki bulguları destekler nitelikte değildir.

6. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel konuşma kaygısı anne meslek değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Anne mesleği işçi olanların konuşma kaygısı anne mesleği memur olanların konuşma kaygısından yüksek bulunmuştur. Anne mesleği işçi olanların konuşma kaygısı annesi çalışmayanların konuşma kaygısından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel konuşma baba meslek değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Çalışmayan babaların konuşma kaygısı genel puanı baba mesleği memur olanların kaygılarından yüksek bulunmuştur. Baba mesleği işçi olanların konuşma kaygısı baba mesleği memur olanların kaygısından yüksek bulunmuştur.

Konuşma kaygısıyla ilgili yapılan çalışmaların eksikliği sebebiyle çalışmanın bulgularına örnek gösterilebilecek başka çalışmaların bulgularına rastlanmamıştır. Ancak kaygı ile ilgili anne baba meslek durumu ve kaygı durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Topaloğlu (2013) 4-5 yaş çocuklarının kaygı durumlarını araştırdığı çalışmasında çocukların kaygı durumları ile anne baba meslek değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirtmiştir. Bahsi geçen çalışma bu araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. Bununla birlikte Ulutaş (1999) ilköğretim okullarına devam eden on yaş çocuklarının kaygı düzeylerini araştırdığı çalışmasında durumluk kaygı düzeyleri ile anne mesleği arasında, sürekli kaygı düzeyi ile baba mesleği arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirtmiştir. Bahsi geçen çalışma bu araştırmadaki bulguları destekler nitelikte değildir.

7. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel konuşma kaygısı aile gelir düzeyi değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 0-1000 tl olanların konuşma kaygısı aile gelir düzeyi 1001-2000 tl 20001-4000 ve 4001-6000 tl olanların konuşma kaygısından yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 1001-2000 tl olanların konuşma kaygısı aile gelir düzeyi 2001-4000 tl olanların konuşma kaygısından yüksek bulunmuştur. Aile gelir düzeyi 6000 tl ve üstü olanların konuşma kaygısı aile gelir düzeyi 2001-4000 tl olanların konuşma kaygısından yüksek bulunmuştur. Konuşma kaygısıyla ilgili yapılan çalışmaların eksikliği sebebiyle çalışmanın bulgularına örnek gösterilebilecek başka çalışmaların bulgularına rastlanmamıştır. Ancak kaygı ile ilgili anne baba eğitim durumu ve kaygı durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Pirinççi (2009) lise öğrencilerinin sürekli kaygı düzeyi ile ilgili çalışmasında düşük gelire sahip lise öğrencilerinin sürekli kaygı düzeylerinin diğer gelir düzeyindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Duman (2008) lise öğrencileri ile ilgili yaptığı çalışmada aile gelir düzeyinin öğrencilerin durumluk kaygı, sürekli kaygı ve sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık görüldüğünü belirtmiştir. Kayapınar (2006) araştırmasına göre aylık geliri düşük olan ailelerin çocuklarının sınav kaygı düzeyleri diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Alyaprak (2006) araştırma

sonucuna göre aylık geliri az olan ailelerin çocuklarının aylık geliri fazla olan ailelerin çocuklarına göre daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Bahsi geçen çalışmalar bu araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. Bununla birlikte Kısa (1996), yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır (Duman, 2008). Bahsi geçen çalışma bu araştırmadaki bulguları destekler nitelikte değildir.

8. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel konuşma kaygısı evde yaşayan kişi sayısı değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Konuşma kaygısı ve kaygı ile ilgili evde yaşayan kişi sayısının kaygı üzerindeki etkisi üzerine bir çalışmaya rastlanmadığı için araştırmanın bu bölümünde bir karşılaştırma yapılamamıştır.

9. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel konuşma kaygısı kardeş sayısı değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Kardeş sayısı 3,0 olanların konuşma kaygısı kardeşi olmayan, kardeş sayısı 1,0 ve 2,0 olanların konuşma kaygısından yüksek bulunmuştur. Konuşma kaygısıyla ilgili yapılan çalışmaların eksikliği sebebiyle çalışmanın bulgularına örnek gösterilebilecek başka çalışmaların bulgularına rastlanmamıştır. Ancak kaygı ile ilgili kardeş sayısı değişkeni ve kaygı durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Özdal (2003) sürekli kaygı düzeyi ve kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bahsi geçen çalışmalar bu araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. Bununla birlikte Ulutaş (1999) ilköğretime devan eden on yaş çocuklarının denetim odağı ve kaygı düzeylerini incelediği çalışmasında öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı ile kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Duman (2008) lise öğrencileri ile ilgili yaptığı çalışmada öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Gökçedağ (2001) yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin sürekli kaygıları ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki

olmadığını belirtmiştir. Bahsi geçen çalışmalar bu araştırmadaki bulguları destekler nitelikte değildir.

10. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel konuşma kaygısı ve evde kendine ait odası olma değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Kendine ait odası olmayanların konuşma kaygısı kendine ait odası olanların konuşma kaygısından yüksek bulunmuştur. Konuşma kaygısı ve kaygı ile ilgili evde kendine ait odası olma durumunun kaygı üzerindeki etkisi üzerine bir çalışmaya rastlanmadığı için araştırmanın bu bölümünde bir karşılaştırma yapılamamıştır.

11. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel konuşma kaygısı ve devamlı hastalık değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel konuşma kaygısı ve geçirilen önemli hastalık değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Önemli hastalık geçirenlerin konuşma kaygısı önemli hastalık geçirmeyenlerin kaygısından yüksek bulunmuştur. Konuşma kaygısıyla ilgili yapılan çalışmaların eksikliği sebebiyle çalışmanın bulgularına örnek gösterilebilecek başka çalışmaların bulgularına rastlanmamıştır. Ancak kaygı ile ilgili hastalık durumları ve kaygı durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Sevinç, Pirinççioğlu, Kelekçi, Şen, Gürkan, (2009) astımlı çocukların sürekli kaygı düzeylerini araştırdığı çalışmada astımlı çocukların sürekli kaygı düzeyinin sağlıklı çocuklardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kaya (1998), sürekli ayaktan periton diyalizi uygulayan hastaların kaygı düzeyini araştırdığı çalışmasında hastalığın sürekli kaygı düzeyinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bahsi geçen çalışmalar bu araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. Bununla birlikte Ak (2009) sağlıklı ve tip I diyabetli ergenlerin ölüm kaygıları üzerinde yaptığı araştırmada sağlıklı ergenlerin ölüm kaygısı düzeyinin tip I diyabetli ergenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bahsi geçen çalışma bu araştırmadaki bulguları destekler nitelikte değildir.

5.2. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucuna göre ortaokulda öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı düzeyi çok zayıf, ders esnasında konuşma kaygısı düzeyi orta, okul içi ders dışı konuşma kaygısı düzeyi zayıf, genel konuşma kaygısı düzeyi zayıf olarak tespit edilmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin ders esnasındaki konuşma kaygılarının diğer kaygılarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumla ilgili öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Konuşma kaygısının öncelikle bir özgüven problemi olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenler ders esnasında öğrencileri cesaretlendirici ve konuşmaya teşvik edici bir davranış sergileyip onların kendine güvenmelerini sağlamalıdır. Bunun yanında sınıf içinde otoriter bir tavır yerine demokratik bir tutum içinde olmaları öğrencilerin kendini ifade etmelerini kolaylaştıracaktır. Konuşma becerisinin ancak uygulama yapılarak gelişim göstereceği unutulmamalıdır. Öğretmenler öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmak için onlara daha çok söz hakkı vermeli ve kaygılarını azaltacak etkinlikler oluşturmalıdır. Özellikle sınıf karşısında, topluluk önünde kendini ifade etmeye yönelik etkinlikler bu kaygının azaltılmasında faydalı olabilir. Öğrencilerin kendini tanıtmaya, yaşadığı bir anıyı paylaşma gibi yaşantısının içinden olan örnek etkinlikler kendini daha iyi bir şekilde ifade etmesini sağlayabilir. Bununla birlikte öğrencilerin öğretmenlerden çekinmelerinin yanı sıra diğer sınıf arkadaşlarının tepkisinden de çekinebileceği unutulmamalıdır. Burada da öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Sınıf ortamını öğrencilerin kendini rahatlıkla ifade edebileceği samimi bir atmosfere dönüştürmek için çeşitli etkinlikler yapılabilir. Öğrenciler arası ilişki ve iletişimin geliştirilmesini sağlayacak etkinlikler için okul rehberlike öğretmeninden yardım alabilir. İletişimin geliştiği bir sınıf ortamında öğrenciler kendilerini ifade etmekten ve bu sırada hata yapmaktan daha az çekinirler.

KAYNAKÇA

- Ak, B. (2009). *Sağlıklı ve Tip I Diyabetli Ergenlerde Ölüm Kaygısı ve Etkileyen Faktörler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2000). DSM-IV-TR Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı. 2. baskı. Çev: Köroğlu E. Ankara: Hekimler Yayın Birliği; 2005.
- Alisinanoğlu, F. ve Uluğtaş, İ. (2000). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim*, 145.
- Altınörs A. (2011). Platon ile Aristoteles'in Retorik Anlayışlarının Karşılaştırılması. *Ekev Akademi Dergisi*, C:15 S: 49 S.(81-92).
- Altuntaş, İ. (2012). *Yedinci Sınıf Türkçe Dersi Konuşma Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arslan, A. (2012). Üniversite Öğrencilerinin "Topluluk Karşısında Konuşma" İle İlgili Çeşitli Görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği), *Turkish Studies*, 7/3, 221-231.
- Atılğan, H., Saçkes, M., Yurdugül, H., Çırak, Y.(2007). Korku Yaşantıları Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, III,28, 80-94.
- Ayres, J., Hopf, T. (1983). *Coping With Speech Anxiety*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Bacanlı, F., Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S. 45, ss, 7-35.
- Başaran, M., Erdem, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C.17, S.3, s. 743-754.
- Batumlu, D. Z., Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları ile İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde Matematik Öğretimi* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Baymur, F. (1948). *Çocukta Korku*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Baymur, F. (1948). *Türkçe Öğretimi Birinci Kitap*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Beck, A. T., Emery, G. (2011). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Berksun, O.E., (2003). *Anksiyete ve Anksiyete Bozuklukları*. İstanbul: Turgut Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bulut, N. Serin Ve S. Öztürk. (2007). Anne-Babası Boşanmış 9–13 Yaşlarındaki Çocuklar İle Aynı Yaş Grubundaki Anne-Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad) Cilt 8, Sayı 2, (117- 128)*
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, (3)(453-464)*.
- Chomsky, N. (1964). *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1966). *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought*, New York: Harper and Row.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Çelen, N. (1993). Ailenin Dil Gelişimine Etkileri. A. Ferhan Oğuzkan (Ed.), İlköğretim okullarında *Türkçe Öğretimi ve Sorunları* içinde (s. 77-92). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Çelik Öztürk, S. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Sözel Anlatım Becerileri. *Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, S. 3, s. 231-250*.
- Çelik, H. (2012). *Kur'an-ı Kerim'de Hayf ve Haşyet*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çifci, M. (1998). Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, S. 1, s. 59-71*.
- Çifci, M. (2006). Türkçe Öğretiminin Sorunları. Gürer Gülsevin, Erdoğan Boz (Ed). *Türkçenin Çağdaş Sorunları* içinde. İstanbul: Divan Yayınevi.

- Çifci, M. (2010). "Dil Öğretimi". İsmet Çetin (Ed). *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* içinde (s. 107-158). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Daymaz, S. (2012). *İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Anne Baba Beklentileri ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Davaslıgil, Ü. (1994). *Anksiyete Düzeyi ve Aile Tutumlarının Yaratıcı Düşünmeye Olan Etkisi*. İstanbul: Prof. Dr. Nazım Terzioğlu Basım Atölyesi.
- Ditfurth, Hoimar von (1991), *Korku ve Kayg.*, Nasuh Barın (Çev). İstanbul: Metis.
- Dilbaz, N. (2000). Sosyal Anksiyete Bozukluğu: Tanı, Epidemiyoloji, Etiyoloji, Klinik ve Ayırıcı Tanı. *Klinik Psikiyatri Ek 2 ss. 3-21*.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Ana - Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dursun, S. ve Aytaç, S. (2009). Üniversite Öğrencileri Arasında İşsizlik Kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Cilt XXVIII, Sayı 1s. 71-84*.
- Dürüşken, Ç. (2001). *Roma'da Rhetorica Eğitimi*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Erözkan, A. (2011). Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeyini Yordayan Faktörlerin İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 3(2), 776-805*.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Kitabevi.
- Freud, S. (1894). *On The Grounds For Detaching A Particular Syndrome From Neurasthenia Under The Description*. London: Institute of Psychoanalysis.
- Freud, S. (2007). *Psikanalize Yeni Giriş Dersleri*. Selçuk Budak (Çev.). Ankara: Öteki Kitabevi.
- Friling, I. (1998). *Almanya'da İlköğretim Ana Dili Derslerindeki Ders Programı, 18. Dünyada ve Türkiye'de Ana Dili Eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Öğretim Merkezi.
- Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Göçer, A. (2008). Performans Göreviyle İlgili Sunum Çalışmalarının Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesine Katkısı. *Dil Dergisi, S. 142 ss. 7-17*.

- Göğüş, B. (1971). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış. *TDAY Belleteri*. s.123-154.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Göğüş, B., Yücesan, S. (1988). *Türkiye’de Bir Türkçe Eğitimi Portresi*. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne – Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gökdemir, A. (1998). İngiltere’de Kullanılan 4. ve 5. Sınıf Ana Dili Kitaplarında Dört Temel Dil Becerisinin İşlenişi ve Türkiye’deki Ana Dili Kitaplarıyla Karşılaştırılması. *Türkiye’de ve Dünyada Ana Dili Eğitimi* içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Öğretim Merkezi.
- Göktürk, G. Y. (2011). *Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Öz Güven ve Bazı Kişisel Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güleç, C. (2014). Psikanalitik Anksiyete Kuramı. *Psikeart Dergisi*, Sayı: 31, ss.10-13. İstanbul: Özgün Ofset.
- Güler, D. (2012). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Anne-Baba Tutumları İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Gümüş, A. E. (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, O. (2007). Konuşma Eğitimi. A. Kırkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s.93-146). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hakkı, İ. (1930). *Hususi Tedris Usulleri*. İstanbul: İlhami Matbaası.
- Hale, R. L. (1986). *The Effects Of Neuro-Linguistic Programming On Public Speaking Anxiety And Incompetence*. Iowa: Drake University.
- Havf. (2012). *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.

- Henry, J. R (2003). *The Effects Of Brief Ruminating, Distracting, And Mindfulness Interventions On Public Speaking Anxiety*. University Of North Carolina At Greensboro.
- Hunsley, J. (1985) Test Anxiety, Academic Performance and Cognitive Appraisals. *Journal of Educational Psychology*, 77, 6, 678-682.
- İzbul, Y. (1983). Konuşma Dilinin Evrencelerine İlişkin Üç Ek Öneri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cumhuriyetin 60. Yılına Armağan (Özel Sayı)*, s.143-149.
- Johnson, K. H. (2012). *The Effect Of A High School Speech Course On Public Speaking Anxiety For Students İn A College-Level Public Speaking Class*. Trevecca Nazarene University. School of Education.
- Jung, K. (2012). Electrocardiographic Anxiety Profiles Improve Speech Anxiety. *Applied Psychophysiology and Biofeedback (Impact Factor: 1.13)*. 06/2012; 37(4).
- Kapıkıran N. (2006). Başarı Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1-6 pp.
- Karagün, E. (2008). *Sosyal Fobi Özellikleri Gösteren Üniversite Öğrencilerinde Rekreatif Aktivitelerin Fobik Tutumlar Üzerine Etkisinin Araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C, Oğuzkan, F. (1989). Türkçe Öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, B. (1998). *Sürekli Ayaktan Periton Diyalizi Uygulayan Hastaların Kaygı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'na Hazırlanan İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Keskin, U., Büyük, K., Koç, U. (2013). Yönetmel ve Örgütsel Açından Retorik, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C: 13, Sayı: 1 s.(27-40)
- Kierkegaard, S. (2012). Kaygı Kavramı. Vefa Taşdelen (Çev.). Ankara: Hece Yayınları.

- Kırmızı, Z. (2008). Lise Öğrencilerinin Öfke İfade Tarzlarının ve Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kısa, S. S. (1996). *İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Ana – Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sekmenli, T. (2000). *Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri İle Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Köseler, A. (2006). *Lise Öğrencilerinde İletişim Kaygısı*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Koyuncu, A. (2012). *Sosyal Fobiklerde Dikkat Sorunları ve Hiperaktivite*. İstanbul: Liman Yayınları.
- Koyuncu, A. (2012). *Takıntı, Kuruntu, Vesvese (Obsesif-Kompulsif Bozukluk)*. İstanbul: Liman Yayınları.
- Koyuncu, A. (2012). *Utangaçlık, Çekingenlik ve Sosyal Fobi*. İstanbul: Liman Yayınları.
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Krishnamurti, J. (2012). *Korku Üzerine*. Anita Tatlıer (Çev.). İstanbul: Ayna Yayınevi.
- Le Gall, A. (2012). *Anksiyete ve Kaygı*. İsmail Yerguz (Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Marshall, J. (1974). *Ana Dili Öğretimi*. C. Külebi (Çev.). İstanbul: Meb Yayınları.
- May, R. (1950). *The Meaning Of Anxiety*. New York: Ronald Press Company.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mccroskey, J. C. (1970). Measures Of Communication-Bound Anxiety. *Speech Monographs*, 37, 269-277.
- Monroe, A. H., Ehninger, D. (1967). *Principles and Types of Speech*. USA: Scott, Foresman & Co.
- Mouly, G. J. (1973). *Psychology For Effective Teaching*. USA: Holt, Rinehart And Winston, Inc.

- Nacar, E., İmamoğlu, O., Karahüseyinoğlu, M.F., Açak, M. (2011). Hentbolcuların Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Araştırılması. *Journal Of New World Sciences Academy. S. 6(1). ss. 1-12.*
- Nişanyan, S. (2010). Sözlere Soyağacı: Çağdaş Türkçenin Etimoloji Sözlüğü. İstanbul: Everest Yayınları.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler; Bir Başvuru Kaynağı.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, N. Lecompte, W. A. (1985) *Durumluk ve Sürekli Kaygı El Kitabı.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özdal, F. (2003). *İlköğretim Dört ve Beşinci Sınıfa Devam Eden, Anne-Babası ile Yaşayan ve Baba Yoksunu Olan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. (1983). Anadili Öğretimi. *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı, S. 379-380, s. 18-30.*
- Özdemir, E. (2000). Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı (6. Basım.). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Özyürek, A. Ve Demiray, K. (2010). Yurttan ve Ailesi Yanında Kalan Ortaöğretim Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 11(2), 247-256.*
- Pirinççi, L. N. (2009). *Lise Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rank, O. (2001). *Doğum Travması.* Sabir Yücesoy (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Renan, E. (2011). *Dilin Kökeni Üzerine.* Atakan Altınörs (Çev.). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Selen, N. (1978). Söz Söyleme Sanatının Tarihsel Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih -Coğrafya Fakültesi Dergisi. S.1-4. ss.1-23.*
- Sevim, O. (2012). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği. *Turkishstudies, Volume 7/2, Spring 2012, 927-937.*
- Sevim, O., Gedik, M. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi ss.379- 39.*

- Sevinç, Ş. Pirinçcioğlu, A.G., Kelekçi, S., Şen, V., Gürkan, F. (2010). Astımlı Çocukların ve Annelerinin Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. S.2. ss. 21-28.
- Smith, S. S. (2008). *Everything Public Speaking Book*. Massachusetts: Adam Media.
- Suroğlu-Sofu, M. (2012). *Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Şahbaz, N. Kemal, Çekici, Y. Emre. (2012). Disiplinler Arası Bir Disiplin Olarak Türkçe Eğitimi. *Turkish Studies C. 7, S. 3, s. 2367-2382*.
- Şahin, C. (2009). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeyleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:27, ss.271-286*.
- Şentürk, R. (2011). Çocuk Filmlerinde Kaygı ve Korku. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Sayı 11 (3), ss.1103-1132*.
- Taneli, B., Taneli, Y., Taneli, T. (2001). Depresyon ve Anksiyete Bozukluklarının Birlikte Bulunmaları ve Psikofarmakolojik Tedavi Yaklaşımı. *Psikiyatri Dünyası, C.5, S.4, ss.115-129*.
- Temizyürek, F. (2004). Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, C.4, s. 2769-2784, Ankara*.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademedede Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 40, S. 2, s. 113-131*.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topaloğlu Z. Ç. (2013). *4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Yetkinlik, Saldırganlık, Kaygı Düzeyleri İle Anne-Babalarının Ebeveyn Özyeterliği Algısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler. *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(1), 59-67*.
- Ulutaş, İ. (1999). *İlköğretim okullarına devam eden on yaş çocuklarının denetim odağı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünal, F. T., Degeç, H. (2012). Öğretmen Görüşlerine Göre Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, C.5, S.7, ss.735-750.

Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Weissberg, M., Lamb, D. (1977). Comparative Effects Of Cognitive Modification, Systematic Desensitization, And Speech Preparation In The Reduction Of Speech And Genereal Anxiety. *Communication Monographs*, 44, 27-36.

Yelok, V. S., Sallabaş M. E. (2009). Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606.

Yemişçigil, A. (2006). *Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Başarı Güdüsü ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Farklılıklarının Araştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi.) Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz N. D. (2011). *Çatışma Yaşayan ve Boşanmış Ailelerin İlköğretim Çağındaki 7-12 Yaş Çocuklarının Benlik Algıları ve Kaygı Düzeylerini Açısından Çatışma Yaşamayan Ailelerin Çocukları İle Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zulliger, (1975). *Çocuklarımızın Korkuları*. Kamuran Şipal (Çev.). İstanbul: Bozak Yayınları.

İnternet Kaynakları

Filipililer, <http://incil.info/kitap/Filipililer/4>. Erişim tarihi:10.02.2014.

Matta İncili <http://incil.info/arama/Matta+6>. Erişim tarihi:10.02.2014.

Mezmurlar, <http://incil.info/kitap/Mezmurlar/1>. Erişim tarihi:10.02.2014

Petrus, <http://incil.info/kitap/1.+Petrus/1>. Erişim tarihi:10.02.2014.

EKLER

1. Konuşma Kaygısı Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki ifadelerden her birini okuyunuz ve daha sonra bu ifadeye ne ölçüde katıldığınızı gösteren sütunu X şeklinde işaretleyiniz.	Tamamen	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Ders sırasında öğretmenin sorusuna yanlış cevap verirsem öğretmenime rezil olacağımı düşünürüm.					
2. Ders sırasında öğretmenin sorusuna yanlış cevap verirsem arkadaşlarımla benimle alay edeceklerini düşünürüm.					
3. Sınıfta doğruluğundan emin olduğum bir fikri diğer öğrencilere karşı savunurken yanlış bir şey söyleyeceğim diye düşünürüm.					
4. Öğretmen beni tahtaya kaldırıp soru sorduğunda yanlış cevap vereceğimden endişelenirim.					
5. Sınıfta daha önceden hazırlandığım bir konuşma yapacağım zaman günler önce heyecan duymaya başlarım.					
6. Sınıfta daha önceden hazırlandığım bir konuşmayı sunarken heyecanlanırım.					
7. Sınıfta konuşma yapacağım zaman söyleyeceklerimi önceden hazırlamadıysam gergin olurum.					
8. Sınıfta hazırlıksız bir konuşma yapmaktan kaçınırım.					
9. Sınıfta hazırlıksız bir konuşma yapacağım zaman heyecanlanırım.					
10. Teneffüslerde bazı öğretmenlere soru soracağım zaman heyecanlanırım.					

11. Teneffüslerde bazı öğretmenlerle konuşurken heyecanlanırım.					
12. Teneffüslerde öğretmenler odasına gidip bir öğretmenle konuşurken heyecanlanırım.					
13. Okul müdürü/müdür yardımcısıyla konuşmaktan kaçınırım.					
14. Okul müdür/müdür yardımcısı odasına girip konuşurken heyecanlanırım.					
15. Okul müdür/müdür yardımcısı odasına girip konuşurken dilim tutulur.					
16. Okul müdürü/müdür yardımcısıyla karşılatığım zaman bir soru sorarsa aklım durur.					
17. Mahallemde/sokağında iyi tanıdığım yaşlılarımın yanında bile konuşmaktan çekinirim.					
18. Annemle konuşmaktan çekinirim.					
19. Annemle konuşurken heyecanlanırım.					
20. Annemle konuşurken yanlış bir şey söyleyeceğimden endişe ederim.					
21. Babamla konuşmaktan çekinirim.					
22. Babamla konuşurken heyecanlanırım.					
23. Babamla konuşurken yanlış bir şey söyleyeceğimden endişe ederim.					

2. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
Sevgili öğrenciler,	
Aşağıda sizinle ilgili kişisel bilgileri içeren ve bazı sorular bulunmaktadır. Sizden istenen, kendinizle ilgili en doğru ve gerçekçi bilgiyi uygun seçeneğe işaretlemenizdir. Ankette yer alan sorulara vereceğiniz samimi ve doğru cevaplar bilimsel bir çalışmanın veri kaynağı olarak kullanılacaktır ve çalışmaya katkı sağlayacaktır. Lütfen soruları boş bırakmayınız. İlgili ve yardımlarımız için şimdiden teşekkür ederim ☺	
Arş. Gör. Gülbike Yıldırım	

Adı soyadı
Sınıf	<input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8
Cinsiyet	<input type="checkbox"/> kız <input type="checkbox"/> erkek
Anne	<input type="checkbox"/> sağ <input type="checkbox"/> ölü
Baba	<input type="checkbox"/> sağ <input type="checkbox"/> ölü
Anne baba birliktelik durumu	<input type="checkbox"/> birlikte <input type="checkbox"/> ayrı
Anne eğitim durumu	<input type="checkbox"/> Okuryazar Değil <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Lisansüstü
Baba eğitim durumu	<input type="checkbox"/> Okuryazar Değil <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Lisansüstü
Anne meslek	<input type="checkbox"/> Çalışmıyor <input type="checkbox"/> Memur <input type="checkbox"/> İşçi <input type="checkbox"/> Serbest meslek <input type="checkbox"/> Emekli
Baba meslek	<input type="checkbox"/> Çalışmıyor <input type="checkbox"/> Memur <input type="checkbox"/> İşçi <input type="checkbox"/> Serbest meslek <input type="checkbox"/> Emekli
Ailenizin gelir düzeyi	<input type="checkbox"/> 0-1000 <input type="checkbox"/> 1000-2000 <input type="checkbox"/> 2000-4000 <input type="checkbox"/> 4000-6000 <input type="checkbox"/> 6000+
Evde yaşayan kişi sayısı
Kardeş sayısı
Evde odan var mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
Sürekli devam eden bir hastalığın var mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
Geçirdiğin önemli hastalıklar var mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır

