

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ
KONUŞMA KAYGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE SUROĞLU SOFU

Temmuz 2012

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ
KONUŞMA KAYGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE SUROĞLU SOFU

DANIŞMAN: DOÇ. DR. HAVVA YAMAN

Temmuz 2012

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



Merve SUROĞLU SOFU

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan..........(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Doç. Dr. Hava YAMAN

Üye..........(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Yrd. Doç. Dr. Belül İnce

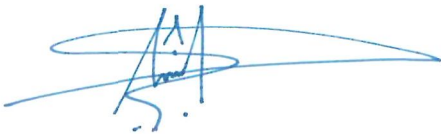
Üye..........(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Doç. Dr. Ahmet AKIN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

25.07/2012



Enstitü Müdürü v.

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Barış HOLZUM

ÖNSÖZ

Araştırma, Eğitim Fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına yönelik "Konuşma Kaygısı Ölçeği" (KKÖ) geliştirerek, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini inceleyerek ve geliştirilen ölçek aracılığıyla öğretmen adaylarının konuşma kaygısı taşıma durumlarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Kaygı kavramını bir bireyin topluluk önünde güçlü istek veya güdülerini gerçekleştirememeye ihtimaline karşı duyduğu tedirginlik hali olarak ele alan çalışma, öğretmen adaylarının geliştirmek durumunda oldukları en temel beceri olan konuşma olgusuna karşı kaygı durumlarını gidermeye hizmet etmek amacı ile yapılmıştır. Bu durumda öğretmen adaylarının hangi yaş ve sınıf farkı, sosyo-ekonomik durumlarına göre, cinsiyet faktörü göz önünde bulundurularak ve bölüm farklılıklarının konuşma kaygısı açısından farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

Lisans hayatım boyunca derslerini zevkle dinlediğim ve hayatımın her alanına katkısı olan, unutamadığım hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZDEMİR'e,

Bu uzun ama zevkli serüvende evlatlarının eğitim-öğretim hayatlarında isteklerine kavuşabilmesi için maddi ve manevi hiç bir fedakarlıktan kaçınmayan ve bunu gönülden isteyerek yapan, en büyük destekçilerim canım annem ve babama, Kardeş olarak her zaman destekçim olan, iyiki bir ablaya sahibim dedirten sevgili ablama,

Tanıdığım ilk andan itibaren bana yaşama sevinci veren, iyi ve kötü günde desteği ile beni hayata bağlayan, herşeyin en güzelini önce benim için isteyen, kendini daima ikinci planda tutan ve bunu yürekten yaptığına inandığım, can yoldaşım, sevgili eşim Hakan SOFU'ya candan teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimde tanıdığım ve tanıdığım günden itibaren düzgün akademik ve insani çizgisi ile bana ışık olan, bana hayatta hiç bir sonun son olmadığını gösteren ve her daim bir çıkış noktası olduğuna inandıran, bazen bir anne şevkati, bazen bir abla özverisi ile yaklaşan, gücümün tükendiği hiçbir anda elimi bırakmayan, hayatımda tanıdığım sonsuz güven veren çok değerli hocam, idolüm, danışmanım Doç. Dr. Havva YAMAN başta olmak üzere, öğretim görevlisi Erdal Özcan'a, eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime ve öğretim üyelerime candan teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Merve SUROĞLU SOFU

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KONUŞMA KAYGILARI

Suroğlu Sofu, Merve

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Havva Yaman

Temmuz, 2012. 86 Sayfa.

Bu araştırmada, konuşma kaygısının öğretmen adayları için bir problem oluşturacak düzeyde olup olmadığı ele alınırken, konuşma kaygısı duyan öğretmen adayları için ne gibi önerilerde bulunacağı yer almaktadır.

Öğretmen adaylarına uygulanan ve öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşma kaygılarının derecesinin belirlendiği bu çalışma, araştırmacı tarafından geliştirilen 'Konuşma Kaygısı Ölçeği' ile kaygıyı giderici öneriler ortaya koyma açısından önem teşkil etmektedir.

Bu tez, öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen "Konuşma Kaygısı Ölçeği"ni (KKÖ) uygulayıp geliştirmek, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemek ve geliştirilen ölçek aracılığıyla öğretmen adaylarının konuşma kaygısı taşıma durumlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ölçeğini oluşturma süreci Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Zihinsel Engelliler, İngilizce, Okul Öncesi, Bilgisayar Teknolojileri ve Sınıf öğretmenlikleri bölümleri birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları olmak üzere toplam 10 bölüm 607 öğrencisiyle gerçekleşmiştir.

Araştırmada geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği, güvenilirlik çalışmaları olarak ise iç tutarlılık ve madde analizi yapılmıştır. Yaşları 19-20 olan öğretmen adaylarının yaşları 21 ve üzeri olanlara göre, fakülteye ilk başladıkları yıldaki kaygı derecelerinin son yıldakine göre; sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanlarının yüksek olanlara göre daha fazla konuşma kaygısı duydukları ortaya çıkmıştır.

Bu bulgulara dayanarak Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin eğitim alanında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Yapılan analizlerin sonuçlarına göre, konuşma kaygısı yüksek olduğu belirlenen öğrenciler için iyileştirici metot ve stratejiler geliştirilerek, konuşma kaygısı düzeylerini azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin konuşmanın meslek hayatlarının en önemli olgusu olduğuna dikkati çekilmeli, yüksek kaygı duyanlara psikolojik destek verilmesi için yönlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma Kaygısı, Geçerlik, Güvenirlik

ABSTRACT

SPEECH ANXIETY OF JUNIOR TEACHERS

Suroğlu Sofu, Merve

Master's Thesis, Department of Turkish Education

Consultant: Assoc. Prof. Dr. Havva Yaman.

July, 2012. 86 pages.

This research evaluates the level of speech anxiety, which may be a problem in junior teachers, as well as making recommendations for the teachers who have speech anxiety.

Level of speech anxiety in junior teachers has been evaluated by use of a Speech Anxiety Scale, formed by the author, which is important to reveal proposals for eliminating the anxiety.

This thesis has been carried out to apply and improve the Speech Anxiety Scale, which I have created for junior teachers, to understand the validity and reliability of the scale, and to evaluate the level of speech anxiety in junior teachers. Period of applying the scale was achieved with 607 students from 10 different departments of Sakarya University Faculty of Education including Turkish Language, Science, Mathematics, Social Sciences, English Language, Pre-school Education, Computer Technologies, Primary School Teaching and Mentally Handicapped Teaching. The students were chosen from the first and fourth year classes. Structure validity as the study of validity, internal consistency and material analysis as the study of reliability have been used in the research. Higher rates of speech anxiety have been determined in 19-20 year-old junior teachers than the ones at the age of 21 or older, in the first year students than the last year students, and in the students from lower socio-economic level.

According to these findings, Speech Anxiety Scale can be described as a valid and reliable measuring tool which can be used in educational studies. The results of our analysis has showed that new researches to find methods and strategies to minimize the speech anxiety level of students may be carried out.

The students must be instructed of the fact that speaking in front of a population is the most important point of their professional life, and the ones who have high levels of anxiety must be referred to psychological support.

Key words: Speech anxiety, Validity, Reliability.

İÇİNDEKİLER

Bildirim.....	II
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	III
Önsöz	IV
Özet.....	V
Abstract.....	VII
İçindekiler.....	IX
Tablolar Listesi.....	XIII
Şekiller Listesi.....	XVI
1. Bölüm I, Giriş.....	1
1.1 Problem Cümlesi.....	4
1.2 Alt Problemler.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Varsayımlar	4
1.5 Sınırlılıklar.....	5
1.6 Tanımlar.....	5
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar.....	5
2. Bölüm II, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	6
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	6
2.1.1. Dil.....	6
2.1.2. Konuşma ve Konuşma Eğitimi.....	8
2.1.2.1. Konuşma.....	9
2.1.1.2. Konuşma Eğitimi.....	11
2.1.3. Kaygı.....	12
2.1.4. Konuşma Kaygısı.....	14
2.1.5. Konuşma Kaygısı Nedenleri.....	16

2.1.6. Yaygın Kaygı Bozukluğu Tanı Ölçütleri.....	18
2.1.6.1. Bilişsel Tanımlama.....	18
2.1.6.2. Duygusal Tanımlama.....	19
2.1.6.3. Davranışsal Tanımlama.....	19
2.1.6.4. Biyolojik Tanımlama.....	19
2.1.7. Konuşma Kaygısı Terapi Yöntemleri.....	20
2.1.7.1. Önerilen Terapi Yöntemleri.....	20
2.1.7.1.1. Günlük Ruhsal Durum Seyir Defteri (The Daily Mood Log).....	20
2.1.7.1.2. Sorun giderme (Problem Solving).....	20
2.1.7.1.3. Metin yazmak (Script Writing).....	21
2.1.7.1.4. Şartsız özsaygı (Unconditional Self-esteem).....	21
2.1.7.1.5. Olumlu Tekrar Düzenleme (Positive Reframing).....	21
2.1.7.1.6. Deneysel Metot.....	21
2.1.7.1.7. Paradoksal Teknikler (Paradoxical Techniques).....	21
2.1.7.1.8. Utanç Duygusunun Üstüne Giden Egzersizler (Shame-Attacking).....	22
2.1.7.1.9. Korkularla Yüzleşmek (Confront Your Fears).....	22
2.1.7.1.10. Günlük Ruhsal Durum Seyir Defteri (The Daily Mood Log).....	22
2.1.7.1.11. Zarar- Kar Analizi (Cost-Benefit Analysis).....	22
2.1.7.1.12. Zihni başka tarafa çekme (Distraction).....	23
2.1.7.1.13. Kabullenme paradoksu (The Acceptance Paradox).....	23
2.1.7.1.14. Temasa geçmek (Get in Touch).....	23
2.1.7.1.15. Anlamsal Metot (The Semantic Method).....	24
2.1.7.1.16. "Ya öyle ise?" tekniği (The "What-if?" technique).....	24
2.1.8. Konuşma Hatalarının Giderilmesi İçin Yapılabilecek Çalışmalar.....	25
2.2 İlgili Araştırmalar.....	26
2.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı Nedenleriyle İlgili Araştırma.....	26
2.2.2. Yazma Kaygısı ile İlgili Araştırma.....	28

2.2.3. Konuşma Eğitimi ile İlgili Çalışmalar	28
3. Bölüm III, Yöntem	30
3.1. Araştırmanın Modeli	30
3.2. Araştırmanın Örneklemi	30
3.3. Veri Toplama Araçları	31
3.3.1. Bilgi Toplama Formu	31
3.3.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ)	31
3.3.2.1. Madde Analizi	32
3.3.2.2. Yapı Geçerliliği	33
3.4. Verilerin Analizi	35
4. Bölüm IV, Bulgular	37
4.1. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri nedir?	37
4.2. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri açısından cinsiyete göre anlamlı farklılıklar var mıdır?	47
4.3. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri açısından öğrenim gördüğü sınıfa göre anlamlı farklılıklar var mıdır?	48
4.4. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri açısından öğrenim gördükleri bölümler arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular	49
4.5. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri açısından yaş grupları arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular	51
4.6. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri açısından sosyo-ekonomik düzey arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin bulgular	53
5. Bölüm V, Sonuç, Tartışma ve Öneriler	55
5.1. Sonuç	55
5.1.1. Cinsiyet Farklılığına Dayalı Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı Durumu	55
5.1.2. Okudukları Sınıfa Dayalı Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı Durumu	55

5.1.3. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri Açısından Öğrenim Gördükleri Bölümler Arasındaki Farklılıktan Kaynaklanan Konuşma Kaygısı	56
5.1.4. Yaş Gruplarına Dayalı Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı Durumu....	56
5.1.5. Sosyo-Ekonomik Düzeye Dayalı Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı Durumu.....	57
5.2. Tartışma.....	57
5.3. Öneriler.....	59
Kaynakça.....	60
Ekler.....	66
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi.....	69

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Örnekleminin Sosyo-Demografik Özellikleri.....	31
Tablo 2: KKÖ düzeltilmiş madde-test korelasyonları.....	32
Tablo 3: KKÖ faktör yükleri.....	34
Tablo 4: Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 1. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	37
Tablo 5: Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 2. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	37
Tablo 6: Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 3. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	38
Tablo 7: Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 4. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	38
Tablo 8: Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 5. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	39
Tablo 9: Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 6. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	39
Tablo 10: Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 7. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	39
Tablo 11: Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 8. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	40
Tablo 12: Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 9. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	40
Tablo 13: Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 10. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	40
Tablo 14: Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 11. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	41
Tablo 15: Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 12. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	41

Tablo 16. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 13. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	42
Tablo 17. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 14. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	42
Tablo 18. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 15. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	43
Tablo 19. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 16. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	43
Tablo 20. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 17. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	43
Tablo 21. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 18. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	44
Tablo 22. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 19. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	44
Tablo 23. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 20. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	45
Tablo 24. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 21. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	45
Tablo 25. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 22. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	45
Tablo 26. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 23. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	46
Tablo 27. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 24. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	46
Tablo 28. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini ölçen 25. soruya yönelik betimsel istatistikler.....	47

Tablo 29. Üniversite öğrencilerinin toplam konuşma kaygısı düzeylerine yönelik betimsel istatistikler.....	47
Tablo 30. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri açısından kız ve erkek öğrencilerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu.....	48
Tablo 31. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri açısından birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu.....	48
Tablo 32. Öğrenim gördükleri bölümler açısından üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri puanlarının betimsel istatistikleri.....	50
Tablo 33. Öğrenim gördükleri bölümler açısından üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	51
Tablo 34. Yaş grupları açısından üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri puanlarının betimsel istatistikleri.....	52
Tablo 35. Yaş grupları açısından üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	52
Tablo 36. Sosyo-ekonomik düzey açısından üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri puanlarının betimsel istatistikleri.....	53
Tablo 37. Yaş grupları açısından üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu.....	53

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri...35

BÖLÜM I: GİRİŞ

Dil, tümüyle insana özgü olan, insana, sınırlı birimlerle, sonsuz ifade gücü veren sistemler bütünüdür (Akarsu, 1998: 42). Ferdinand de Saussure'e göre dil yetisinin toplumsal bir ürünü olan dil, bu yetinin bireylerce kullanılabilmesini sağlayan ve toplumca benimsenmiş olan uzlaşımsal bir düzendir, hem gösterenlerle gösterilenlerin birleşmesiyle oluşan bir dizge, hem de bu birleşimin ürünü olan göstergelerle bunları oluşturan ve bunların oluşturduğu ögelerin işleyiş kurallarını içeren bir düzenektir (Vardar, 2002: 71).

Dil, bir toplumda insanların birbirlerini anlaması, kendileri anlatmaları bakımından en önemli unsurdur. Bir düşünme ve iletişim aracı olan dilin çeşitli beceri alanları yer almaktadır. Dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dilbilgisi dilin beceri alanlarıdır. Günlük hayatta ve resmi iş hayatında en çok kullandığımız dil becerisi ise konuşmadır.

Konuşma insanın insani ilişkilerini sürdürebilmesi için, en fazla ihtiyaç duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliğidir. İnsanlar arasındaki iletişim büyük oranda, konuşma aracılığı ile gerçekleştirilir (Aktaş, 2003; Gündüz, 2003).

Konuşma insanları birbirleri ile iletişime geçiren ve insanları diğer canlılardan ayıran tek özelliktir. Konuşmaya fizyolojik açıdan baktığımızda; dil, nefes, damak, diş, ses teli, dudak, gırtlak ve ağız gibi organlarını yardımcı ile gerçekleştirdiğini görürüz. Ancak sadece bu organlara sahip olmak konuşma eylemini gerçekleştirmeye yetmez. Düşünceleri dil yardımı ile aktarmakla oluşur konuşma (Gedizli, 2006: 15).

İnsanlar, doğuştan gelen bir konuşma yeteneğiyle dünyaya gözlerini açarlar. Konuşma yeteneği doğuştan gelir fakat kişinin düzgün ve doğru konuşabilmesi okul hayatında alacağı konuşma eğitimine bağlıdır. Eğitim kurumlarındaki konuşma derslerinin genel amacı, öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun ve etkili biçimde anlatma becerisi kazandırmaktır (Özbay, 2005: 121).

Kaygı ise bir bireyin topluluk önünde güçlü istek veya güdülerini gerçekleştirme ihtimaline karşı duyduğu tedirginlik halidir. Büyük Türkçe Sözlük’de (2011) *kaygı* kavramı “üzüntü, endişe duyulan düşünce ve tasa” olarak tanımlanmaktadır. İnsan, hayatının çeşitli zamanlarında maddi, ailesel sorunlar ve sağlık problemleri gibi nedenlerden ötürü kaygı duyacaktır. Bu kaygılar sinirliklik, endişe ve korkuya neden olan çeşitli durumlar ortaya çıkarabilir. Hafif kaygı günlük hayatı olumsuz etkilemeyecek kadar belirsiz olabildiği gibi şiddetli kaygı günlük hayatı olduğundan daha fazla mesleki hayatı olumsuz yönde etkilemektedir. Bireyin kaygı duymasının çeşitli sebepleri vardır. Bu sebepler sağlıkla ilgili, ailesel, sosyo-ekonomik düzeye bağlı, psikolojik veya fiziki sebepler olabilir. Kaygı insan ilişkilerinizi, iş hayatınızı ve sorumluluklarınızı yerine getirmenize engel teşkil ediyorsa ileri düzeyde kaygı yaşandığı anlamına gelir ve bu durumda klinik olarak yardım alınması en doğru çözüm olacaktır.

Kaygı araştırmacılar tarafından yıllardır üzerinde durulan bir konu olmuştur. Özellikle kişilerin ne çeşit kaygılarının olduğunu sorunun odak noktası olarak görüp araştırmalarını yapmışlardır. Çığır açan çalışmalarda çeşitli kaygı raporları yer almaktadır. Araştırmacılar (Spielberger, 1966; Kobasa, 1979; McCroskey, 1977; Behnke ve Carlile, 1971), çeşitli etmenlerin kaygıya etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunlardan bazıları; sağlık, toplum içinde bulunma kaygısı, iletişimsizliktir. Yine bunlara benzer şekilde edebiyat araştırmaları, stresle başa çıkma yolları ile doludur (Lazarus, 1966; Lazarus, 1993; Miller, 1990).

Konuşma kaygısı bir fobidir. Clevenger tarafından ilk konuşma kaygısı bildirisinin yayınlanmasından bu güne kadar konuşma kaygısına dair literatürdeki çalışmalar artarak devam etmektedir. İletişim kaygısı olarak geniş bir kategori altında incelenecek olursa, konuşma kaygısı günlük genel iletişim esnasında duyulan ve topluluk önünde konuşma esnasında duyulan kaygı olmak üzere iki ana unsurdan oluşmaktadır. Topluluk önünde konuşma kaygısı, özellikle kişi belirli bir topluluk önünde konuşacağı esnada ortaya çıkması ile genel iletişim kaygısından ayrılır. Fakat bazı araştırmacılar hitap etme eylemi esnasında ortaya çıkan bu durumu genel olarak iletişim korkusu şeklinde tanımlamaktadır (Clevenger, 1959).

İnsanlar önünde konuşma kaygısı duyan kişilerin büyük bir çoğunluğu, problemlerinin yalnızca kendilerinde olduğunu düşünmektedirler. Yani kendileri ile ilgili endişe duyup tasalanırlar. Atılması gereken ilk adım bu kişilerin olumsuz duygu ve düşüncelerinden kurtulmalarını ve dil becerilerindeki eksikliğin giderilmesini

sağlamaktır. Kişi kendine olumsuz mesajlar verdiği için problemin kaynağına inemez.

Eğer bu olumsuz düşüncelerini ortaya çıkartabilirse o zaman bunlardan kurtulma yolunda ilk adımı atmış olabilirler.

Bir eğitim sisteminin en önemli unsurlarını öğretmenler ve eğitim uzmanları oluşturur. Eğitim sisteminin başarısı temelde sistemi işletecek olan öğretmenlerin başarısına bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli sistemi uygulamaya geçirecek öğretmenin nitelikleri üzerinde hizmet üretmez. Bu nedenle herhangi bir eğitim sisteminde söz konusu öğrencinin yetiştirilmesi üzerinde önemle ve dikkatle durulması gerekir (Şura Raporu, 1982: 21).

Her dönemde öğretmen yetiştirmekle ilgili nitelik problemlerinin olduğunu Milli Eğitimin yayınladığı Şura raporlarında da görebilmek mümkündür. Günümüze baktığımız zaman Türkiye’de öğretmen eğitiminde nitelik ve nicelik açısından büyük aşamalar kaydedildiğini görebilmekteyiz. Gelişmekte olan ülkelerde eğitim sisteminde yenileştirme çalışmaları için önce öğretmen yetiştirme ile ilgili problemler araştırılarak işe başlanması gerekmektedir.

Öğretmen, araştırmalar sonucu geliştirilen devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyen, eğitim uzmanlarının çalışmalarından ve araştırmalarından faydalanan fakat aynı zamanda bu çalışmalara problem sağlayan önemli kişidir (Varış, 1973: 48).

İletişim, farklı bilim dallarının içerisine girer bu nedenle de tanımı kişi ve mesleki alanlara göre farklılık gösterebilir. Bu nedenle iletişim denildiğinde ilk akla gelen iletişim araçlarıdır. Bugün için iletişim teknolojidir, bir bilim dalının adıdır, amaçlı veya doğal bir süreçtir (McQuail ve Windahl, 1997). Cüceloğlu iletişimi iki birim arasında birbiri ile ilişkili mesaj alışverişi olarak tanımlamaktadır (Cüceloğlu, 1997).

Öğretmenlik mesleği açısından baktığımızda, bir öğretmenin en önemli iletişim aracı dilidir. Dil kişiler arası aktarımda konuşma ile hedef kitleye ulaşabilir.

Öğretmen ile devamlı bir şekilde iletişim halinde olan öğrencide konunun ve bağlantılı olarak dersin, okulun ve Milli Eğitimin amaçları yönünde davranış değiştirmekle sorumludur (Varış, 1973: 50).

Öğretmen sınıf içerisinde öğrenciye bilgi aktarımında bulunurken diğer yandan da davranışları ile öğrencileri etkiler. İletişim becerisinin kuvvetli olması öğrencilere yaptığı aktarımın daha etkili ve başarılı olmasını sağlamaktadır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırma, Eğitim Fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına yönelik "Konuşma Kaygısı Ölçeği" (KKÖ) geliştirerek, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemek ve geliştirilen ölçek aracılığıyla öğretmen adaylarının konuşma kaygısı taşıma durumlarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

1.2 ALT PROBLEMLER

1. Öğretmen adaylarının konuşma kaygısı taşıma durumları, hangi orandadır?
2. Konuşma kaygısı yaşayan öğretmen adayları ile yaşamayan öğretmen adaylarının sayıca birbirlerini oranlarında farklılık bulunuyor mu?
3. Konuşma kaygısı yaşayan öğretmen adayları arasında cinsiyet farklılıkları var mı?
4. Konuşma kaygısı yüksek olan adaylar sözel bölümlerde mi, sayısal bölümlerde mi okuyorlar?
5. Üniversitenin birinci sınıf öğrencileri ile son sınıf öğrencileri arasında kaygı duyma oranında anlamlı bir farklılık var mı?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma öğretmen adaylarını mesleki alanda engellediği düşünülen konuşma kaygısına sahip olup olmadıkları, bu kaygılar arasında sosyo-ekonomik durumun tetiklediği kaygılar olup olmadığı, kişilik gelişimi ile ilgili ve fiziki birtakım kontrolsüzlüklerden ileri gelip gelmediğini ortaya koyması açısından ve yine sonucunda da bir öğretmenin meslek hayatının en önemli becerilerinden biri olan konuşma kaygısını belirleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektedir.

1.4 VARSAYIMLAR

1. Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının benzer sosyo-kültürel düzeyleri buldukları,
2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dil gelişimlerinin normal olduğunu,
3. Öğretmen adaylarının ölçeği samimiyetle doldurduğu varsayılmıştır.

1.5 SINIRLILIKLAR

Yapılan tez çalışması;

1. 2011-2012 eğitim öğretim yılıyla,
2. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Zihinsel Engelliler, İngilizce, Okul Öncesi, Bilgisayar Teknolojileri ve Sınıf öğretmenlikleri bölümleri birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları olmak üzere toplam 10 bölüm 607 öğrencisiyle,
3. Aynı yaş aralığında olan ve benzer sosyo-kültürel düzeyden gelmiş öğretmen adaylarıyla,
4. Konuşma kaygısı konusuyla,
5. Öğretmen adaylarının konuşmaları kaygıları sadece sınıf ortamı ile sınırlıdır. (Öğretmen adayları ölçeği bir sınıf ortamında konuşma kaygısı olarak nitelendirip doldurmuşlardır.)

1.6 TANIMLAR

Dil: Belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesidir (Vardar 2002: 71).

Konuşma: İnsanın insani ilişkilerini sürdürebilmesi için, en fazla ihtiyaç duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliğidir (Aktaş, 2003; Gündüz, 2003).

Kaygı: Kaygı bir bireyin topluluk önünde güçlü istek veya güdülerini gerçekleştirme ihtimaline karşı duyduğu tedirginlik halidir.

1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

KKÖ: Konuşma Kaygısı Ölçeği

Akt: Aktaran

TDK: Türk Dil Kurumu

Sd: Serbestlik Derecesi

P: Anlamlılık Düzeyi

t.y.: Tarih yok

BÖLÜM II: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde araştırmaya konu olan temel kavramların tanımlanması ve açıklanması üzerinde durulmaktadır. Bu amaçla yapılandırılan kuramsal çerçeve, Dil, Konuşma, Konuşma Eğitimi, Kaygı, Konuşma Kaygısı başlıkları ile dört ana bölümden oluşmaktadır.

2.1.1 Dil

Dil, toplumun varlığını sürdürebilmesi için hayati önem taşıyan, canlı, gelişen bir varlıktır. Süreç içerisinde dil beslenip geliştiği gibi ölebilir de, dilin ölmesi toplumun yıkılmasıdır. Bir konuşma ürünü olan metinler sözcüklerden oluşur, sözcükler de dilin parçalarıdır. Bir dili anlayabilmek için dili oluşturan sözcüklerin anlamlarının iyi bilinmesi gerekir.

Dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. Elle, başla, gözle, kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimiz anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma vasıtamız dilimizdir (Banguoğlu 1990: 9).

Dilin, birleştiricilik, süreklilik, toplumsallık, doğallık özelliklerini barındırmaktadır. Milletleri birbirine bağlayan en önemli bağ “dil”dir.

Anadil, öncelikle anneden ve çevresel etkileşim yolu ile öğrenilir. Böylece birey temel ihtiyaçlarını karşılayacak ve hayatını idame ettirecek kadar kendi toplumunun dilini öğrenmiş olur. Fakat bir milleti millet yapan en önemli unsuru olan dil, grameri ve kurallarının kalıcı olabilmesi ve doğru kullanılabilmesi açısından okullarda eğitimciler tarafından öğrencilere öğretilir.

Anadilini doğru ve etkili kullanabilen bireyler yazılı anlatımda olduğu kadar sözlü anlatımda da başarılı olabileceklerdir. Böylelikle hitap ettikleri topluluk karşısında itibar görecektir. Kelimeleri anlamlarına uygun, yerinde ve düzgün telaffuz etmek

kişiyi konuşmada başarılı yapar. Noktalama işaretlerine uyarak yapılan bir konuşma kişinin hitabetini geliştirir ve dinleyicilere doğru aktarımlar yapabilmesini sağlar.

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin, 2002: 13).

Dil, hem bilimsel ve kültürel değerleri eğitim kurumları aracılığıyla aktarmak açısından, hem de onun yazıda kullanılan sembollerini öğretmek bakımından eğitimcilerin de üzerinde çalıştıkları bir alan olmuştur (Cemiloğlu, 1995: 1).

Göğüş (1978:2)'e göre; dilin insana, böyle tek topluma bağlı bir kişilik verme etkisi ve gücü dolayısıyla, birçok diller bilse de o kişi için bir tek anadili vardır, o da çocuklukta öğrendiği dildir. Anadilinin bu ulusal niteliği ve kişiyi ulusa bağlama gücü, eğitimdeki önemi ortaya koyar. Anadili eğitimi, ulusal bir eğitimidir.

Her millet kendi dilini konuşur ve her millet kendi diliyle sosyal yaşamını devam ettirir. Her dil; ses, kelime ve gramer bakımından farklılık gösterir. Dil, onu konuşan milletin yaşayış biçiminin, en geniş anlamda kültürünün, dünya görüşünün, tarih boyunca geçirdiği çeşitli evrelerin ve başka toplumlarla kurduğu ilişkilerin yansıtıcısıdır (Ünalın, 2004: 4).

Tümüyle ele alındığında dil yetisinin pek çok biçime büründüğü, karmakarışık bir olgular bütünü olduğu görülür. Dil yetisi birçok alana açılır: Hem fiziksel, fizyolojik ve anlksal niteliklidir, hem de bireysel ve toplumsal özelliklidir (Saussure, 1916/2001: 38).

Aksan'a göre, insanların toplum halinde yaşamak zorunda oluşları dili zorunlu kılmıştır. Bu anlamda dil, toplum olabilmenin zorunlu sonucudur. Ancak dil olmasaydı insanların bir arada yaşamalarına, anlaşmalarına, bir toplum oluşturmalarına da olanak bulunmazdı. Burada da dil toplumu oluşturan bir etkidir. Kısaca insanı insan eden dil, toplumun da başlıca temel taşlarındandır (aktaran Adalı, 2003: 23)

Dil hem bilimsel hem de toplumsal yönü bulunan bir sistemdir. Ayrıca, aynı zaman dilimi içinde kişiler ve kuşaklar arası iletişimi sağlarken diğer taraftan da insanlığın ortak birikimini farklı zaman dilimlerine götürebilir. Dil sayesinde geçmişim birikimi bugüne taşınmakta, bugünlerin birikimi de yine dil aracılığıyla geleceğe aktarılmaktadır. İletişim amaçlı kullanılan başka sistemlerle karşılaştırıldığında ise dilin çok karmaşık ve çok yönlü yapısı hemen göze çarpmaktadır. Bu kadar çok

yönlü ve çok işlevli bir yapının tanımı da bir o kadar güçtür. Bu nedenle farklı kaynaklarda farklı dil tanımları görebiliriz. Bu tanımların her biri bakış açılarına göre doğrudur. Dikkat edilirse her biri dilin farklı bir yönünü vurgulamaktadır. (Beyreli, Çetindağ, Celepoğlu, 2005: 4)

Dil, kalıplaşmış, değişmez, durgun bir yapıya sahip değildir. Aksine, kendi yapı ve işleyişinin gerekli kıldığı özelliklere, tarihi, sosyal ve kültürel şekillenmelere bağlı olarak, zaman içinde az çok değişip gelişerek yol alan sürekli bir akış halindedir. Ünlü dilbilimci Wilhelm von Humboldt, bu gerçeği dilin bir eser değil, bir faaliyet olduğu şeklinde değerlendirmiştir. Eğer dil bir eser olsaydı, bir kere oluştuktan sonra bir daha hiç değişmemesi, olduğu gibi kalması gerekirdi. Halbuki, dil bir değişme ve gelişme gücüne sahiptir (Korkmaz, 1995: 660,662).

Prof. Dr. Mehmet Kaplan, dili çok daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyar: “Dil, duygu ve düşüncüyü insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın ve kitle olmaktan kurtararak aralarında “duygu ve düşünce birliği” olan cemiyet, yani “millet” haline getirir.” (Kaplan, 1985: 45)

2.1.2 Konuşma ve Konuşma Eğitimi

2.1.2.1 Konuşma

Bir insanı insan yapan en önemli faktör konuşmadır. Evrendeki milyarlarca canlı türünden insanoğluna mahsus en önemli eylem konuşma eylemidir. Konuşma, insanoğlunu diğer canlı türlerinden ayıran bir ayrıcalık olmasının yanı sıra insanları da birbirinden ayıran bir işlemdir. Sağlıklı her insan bir dil edinme ve kullanabilme yetisi ile doğar. Ancak dili konuşma eylemi olarak fiziki bir ortam içinde diğer insanlara aktarım yapmak insanları birbirin ayıran bir özellik olarak karşımıza çıkar. Konuşma, insanın çevresiyle doğrudan iletişim kurmasının en etkili yoludur. Konuşmaya sesli düşünme de denir. Buna göre insanlar, düşüncelerini başkalarına seslerle iletirler. Ancak bunu yaparken de sözlerini etkili kılmak için, jest, mimik, tonlama, vurgulama gibi konuşmayı tamamlayıcı öğelere de başvururlar (Babacan, 2007: 266).

Konuşmanın sözlük anlamı şu şekildedir: “ 1. Konuşmak işi”, “2. Görüşme, danışma, müzakere” ve “3. Dinleyicilere bilim, sanat, edebiyat vb. konularda bilgi vermek için yapılan söyleşi, konferans” (TDK, t.y.).

Dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma içerisinde konuşma, çok geniş bir kavramdır. Ses, telaffuz, anlatma, anlama, anlaşma, iletişim gibi iç içe girmiş olan kavramlar konuşma kavramının kapsamı içerisinde yer almaktadır.

Konuşma, kendine özgü kuralları olan, duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözlü olarak ifade edilmesidir. Temel olarak bakıldığında konuşma diğer insanlarla iletişim kurma anlamına gelmektedir. Konuşma, sadece basit bir iletişim kurma işlemi değildir. Düşünme, bilgi ve becerileri kapsamaktadır.

Bir dili doğru, güzel, anlaşılır ve akıcı bir şekilde konuşabilmek bir insanın toplum içindeki yerini, o toplumda kalıcılığını ve toplum tarafından saygı görülmesini belirleyicidir.

İnsanı diğer canlılardan ayıran düşünme, karşılaştırma yapabilme gibi özelliklerinin sesler yardımıyla dışa vurulmasına konuşma denir (Yaman, 2001: 7).

Konuşma, duygu, düşünce ve dilekleri görsel, işitsel öğeler aracılığıyla karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmaktır (Taşer, 2000: 27). Bir insanı insan yapan en önemli özellik konuşmadır. Konuşma olmasaydı insan beyninde kurduğu işlemleri düşünce ile birleştirip aktarımda bulunamazdı.

Konuşma becerisi ise, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemli bir alandır. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak, onları bu çalışmalara katması gerekmektedir. Hayatın her alanında doğru, güzel, etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır (Özbay, 2006: 7).

Tarihe baktığımızda ilk günden bugüne süregelen toplumsal savaşmaların, günümüzdeki bunalımların temelini oluşturan çok çeşitli nedenleri arasında, konuşma hakkı, isteği, özlemi ile konuşmama baskısı arasındaki çatışmanın da önemli bir etken olduğunu görmekteyiz. İnsanın susması, toplumun susturulması hiçbir zaman iyiye işaret sayılmaz.” (Taşer, 1987: 11).

Vygotsky, konuşmanın birinci işlevinin toplumsal iletişim olduğunu, bu yüzden de bireyin konuşmasının ilk baştan itibaren toplumsal olduğunu, işlevlerin zamanla farklılaştığını, çocuğun toplumsal konuşmasının belli bir yaşta benmerkezci ve iletişimsel olmak üzere ikiye ayrıldığını ve çocuk toplumsal davranış örüntülerini iç dünyasına aktardığı zaman benmerkezci konuşmanın ortaya ifade etmiştir (Vygotsky 1998: 36-41).

Konuşma, insanın karşısındaki kişiyi ya da kişileri etkilemek amacıyla kaslarının hareketinden doğan psikofizik bir süreçtir.” (Taşer, 1987: 45).

Konuşma; duygu, düşünce ve isteklerin kaynaktan alıcıya sözle ifade edilmesi şeklinde gerçekleştirilen bilişsel, duyuşsal giriş davranışlarını içeren bir devinişsel beceridir. Konuşma, bireylerin çevrelerinde kullandıkları dilin kurallarını ortaya koyabilecekleri gizilgücünü doğuştan getirdikleri önemli bir dil etkinliğidir. Konuşma bireyin bedensel, bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve kişilik gelişiminin başta gelen yansıtıcılarından biridir.

“Biri (konuşan) söyledikleriyle, en az birini (dinleyen) etkiler, bu etkilemenin sonucu olarak dinleyenin gösterdiği görsel-işitsel tepkilerle de kendisi etkilenir. Uyarıyı sadece konuşanın yaptığını, dinleyenin ise sadece tepki göstermekle yetindiğini sanmak genel bir yanılmadır. Her ikisi de karşılıklı olarak birbirini uyarırlar. Bu uyarımlar karşılıklı tepkilerle konuşma boyunca sürüp gider.” (Taşer, 1987: 45-46).

Konuşmayı oluşturan etmenler şu şekilde belirlenmiştir:

Kısadan bir anlatımla kişisel deneyleri içeren konuşma, en az şu beş etmenden oluşur:

1. Ses
2. Boğumlanma (Telaffuz)
3. Konuşma dinamiği (Duygu, düşünce, istek)
4. Sözcük hazinesi
5. Biçem (Üslup)

Ses akciğerlerden gelen havanın gırtlaktaki kırışlere çarpmasıyla, onları titretmesiyle çıkar. Gırtlığın içinde ikisi sağda ikisi solda dört ince kırış vardır. Bunlardan dışa doğru olan bir çiftte tıpta yalancı ses telleri deniliyor. Seslenmeye yarayan kırışler iki tanedir. Ses çıkarmak istenildiğinde bu bir çift kırış gereğine uygun biçimde birbirine yaklaşıp gerilir. Akciğerlerden itilen hava bu kırışlerde istediğimize göre ince, kalın, acı, tatlı, sert, yumusak, korkunç, okşayıcı sesler biçimde perdelenir. Kırışlerde perdelenen sesler ağızımızda bulunan organların, gereğince açılıp kapanması, yaklaşıp uzaklaşması ve gerilip çözülmesiyle; çeşitli değişme ve değiştirmeleriyle boğumlanır; konuşma sesi biçimine girer (Taşer, 2000: 119-120).

İnsanların doğuştan sahip olduğu, zaman içinde öğrenip yaşamak suretiyle edindiği düşünce ve görüşleri ile kendi istek ve duygularını belli bir maksatla karşısındakine veya karşısındaki kişilere iletebilmesi (Çongur, 1999: 15), şeklinde tanımlanan

konuşma yalnızca basit iletişim ihtiyacını karşılamamanın yanı sıra sosyal iletişimimizi sağlamamızla yakından ilgilidir.

İletişim her zaman konuşanla dinleyen arasında bilgi, beceri, tutum, davranış yönünden bir etkileşimi gerektirir. Eğer bu yönde, konuşanla dinleyenden birinde bir eksiklik, bir yetersizlik kendini gösterirse, etkileşim sağlanamaz. İletişimin etkili ve başarılı olması için konuşanın da, dinleyenin de kendi benliklerinin üstüne çıkmaları, insansal olanakların elverdiği ölçüde birbirlerini anlamaları zorunludur (Taşer, 2001:149–150).

İyi bir konuşmanın belli nitelikleri taşıması beklenir, Özkırımlı (1994) tarafından bu nitelikler şu şekilde sıranmaktadır:

1. Konuşmanın belli bir amacı olmalıdır.
2. Konuşma, yıkıcı olmamalı, dinleyenleri anlatılanlara inandırmalıdır.
3. Konuşmada doğru ve güvenilir bilgilere dayanılmalıdır.
4. Konuşmayı dinleyecek olan topluluğun özellikleri, konuşmacı tarafından göz ardı edilmemeli; konuşma için seçilen kelimelerde bu özellik dikkate alınmalıdır.
5. Konuşmada el, yüz ve vücut hareketlerinden de yararlanılmalıdır.
6. Konuşma sırasında birlikte düşünme, öğretme, duygulandırma, tartışma gibi yöntemlere başvurulmalıdır.

Tüm bu özellikleri ile göz önünde bulundurduğumuz konuşma, yapılan tez çalışmasında öğretmen adaylarının sınıf ortamında topluluk önünde yaptıkları konuşmalar açısından ele alınmaktadır.

2.1.1.2 Konuşma eğitimi

Konuşma becerisi, konuşma eğitimi almak ve pratik yapmakla kazanılır. Eğitim sistemimizde gençlerimizin yetiştirilmesinde az önem verilen konulardan biri “konuşma eğitimi”dir diyebiliriz. Konuşma eğitimine gereken hassasiyet gösterilmemiştir. Yalnızca Türkçe öğretiminde değil, eğitim öğretim faaliyetinin sürdüğü bütün alanlarda, hatta resmi dairelerde, televizyonlarda, basında Türkçenin özensiz ve hatalı kullanımı, söylenişi, zaman zaman argo sözcüklerin kullanımına kadar varan çirkinlikler dilimizi de bulaşıcı bir hastalık gibi sarmıştır. Bu hususta en büyük sorumluluk ana dilimizin öğretmenlerine düşmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2003: 257).

İyi konuşan bir insan ancak kendini tam ve doğru olarak ifade edebilir. Eğitim kurumlarındaki “Sözlü Anlatım” ve “Konuşma Eğitimi” derslerinin amacı,

öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde anlatma becerisi kazandırmaktır. Bu bakımdan konuşma, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin de temelinde yer alır. Öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi alış veriş, açıklama, anlatma, değerlendirme vb. en çok konuşma aracılığıyla yapılan etkinliklerdir. Konuşma, yani sözlü anlatım öğrenciye mantıklı düşünme ve doğru anlatma yollarını kazandırır (Babacan, 2007: 269).

Geniş bir alanı kapsayan konuşma becerisi, hedef kitle açısından da çok çeşitlilik teşkil etmektedir. Öneme değindiğimiz konuşma, insana doğuştan getirilen bir yetenek değil; sonradan kazanılan ve geliştirilen bir beceridir. Karmaşık bir yapı gösteren konuşma becerisinin etkili olarak kullanılması da konuşmanın özelliklerini bilmeyi gerektirir. Bilmeden bu sistemden yararlanmak mümkün değildir.

Demirel (2000) “ Türkçe Öğretimi” adlı eserinde konuşma öğretimi başlığı altında: Konuşma için gerekli olan insan yetenekleri, düşünme ve konuşma arasındaki ilişki; konuşma eğitiminin amaçları; konuşmayı etkileyen faktörler üzerinde durmuştur.

Konuşma eğitimi hayatın her alanını kuşatan bir etkinliktir hem Türkçe dersi hem diğer dersler hem de kişinin hayatı boyunca gereklidir. Bu nedenden dolayı konuşma eğitimine önem verilmeli, geliştirilmesi için değişik uygulamalar yapılmalıdır. Türkçe derslerinin işlenişinde öğretmenlerin her zaman hatırlamalarında yarar görülen ilkeler vardır. Bunlar (Kavcar, Sever ve Oğuzkan, 1999) :

- 1.Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
- 2.Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
- 3.Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
- 4.Çeşitli ders araç ve gereçlerinden faydalanılmalıdır.
- 5.Türkçe öğretimi, bütün derslerle iletişim halinde olmalıdır.

2.1.3 Kaygı

Kaygı, bireylerin toplumsal kümelerin herhangi bir güçlü istek ya da güdülerinin gerçekleşmemesi olasılığı karşısında duydukları tedirginliktir (TDK, tdk.gov.tr).

Kaygı veya endişe, canlılarca deneyimlenen kaygı, korku, gerilim, sıkıntı halidir. Canlıların dış ortama uyum çabasında koruyucu bir tepkidir. Denetim dışına çıkıp kişinin işlevselliğini aksattığında kaygı bozuklukları olarak incelenir. Psikiyatride bir grup hastalığın genel adıdır.

Terleme, titreme, çarpıntı vs. gibi bedensel belirtileri görülebilir. Başına kötü bir şey geleceğini düşünme, rezil olmaktan veya komik duruma düşmekten korkma gibi

bilişsel (düşünsel), fakat çoğu kez nedeni belirsiz, tanımlanamayan bir gerginlik durumudur.

Kaygı, hafif tedirginlik ve gerginlik duygusundan, panik derecesine varan ve patolojik kaygıya dek uzanan bir genişlik göstermektedir. Patolojik kaygıda insan yoğun çaresizlik duyguları içinde düşman bulduğu dünyaya karşı kendini korumak amacıyla saldırgan davranışlar geliştirebilir. Ya da tam tersi kendini diğer insanlardan duygusal olarak soyutlar (Geçtan, 1982). Kaygılı insan genellikle dikkatini toplayamaz, kara verme güçlüğü çeker ve olaylar karşısında umutsuzdur.

Kaygı, genelde kavramsal, somatik, duygusal ve davranışsal bileşenlere sahip olmak biçiminde tanımlanır (Seligman, Walker ve Rosenhan, 2001). Kan basıncı ve kalp atışının artması, terleme, ana kas gruplarına ani kan akışının hücum etmesi nedeniyle kaslarda gerginlik, bağıışıklık ve sindirim sistemi fonksiyonlarının yavaşlaması gibi fiziksel etkileri vardır. Bunlara ek olarak mide bulantısı, el ve ayaklarda soğukluk, titreme ve üşüme hissedilir.

Duygusal açıdan ise hastalık korku ve panik hissine neden olur. Kişi her şeyi olabilecek en olumsuz yönüyle ele alır, moral seviyesi en alt düzeydedir. Davranışsal olarak ise birey, kaygı kaynağından kaçma eğilimi gösterir. Yine de kaygıdan sadece patolojik bir durummuş gibi bahsetmek yanlış olur. Bu his, korku, kızgınlık, üzüntü ve mutluluk gibi duygularla beraber gelen, insanoğlunun hayatta kalmasıyla bağlantılı temel duygulanımlardan birisidir.

Kaygı, tedavisi en az bir yıllık ilaç tedavisi şeklinde seyrederek. Bunun yanı sıra derin nefes alıp vermek endorfin salgılanmasına neden olduğu için bireyleri rahatlatır. Masaj, aromaterapi, telkin gibi yöntemlerin de işe yaradığı bilinmektedir.

Kaygı, kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur. Dünyaya geldiğimiz andan itibaren bir öğrenme süreci içine gireriz ve bu süreç hayatımızın sonuna kadar devam eder.

Kaygı bireylerde bir çatışma ve engellenme sonucu ortaya çıkmakta ve çoğu kez nedeni bilinmeyen bir iç gerginliği ve huzursuzluk yaratmaktadır. Kişi kaygı duymaya başladığında sanki kötü şeyler olacakmış gibi içinde nedeni belirsiz bir sıkıntı ve endişe hissetmektedir (Öztürk, 1985).

Öğrenme, kişinin yaşamının sürebilmesi için gerekli tüm bilgi, eylem ve becerilerin kazanılma sürecidir. Öğrenilenler, kişinin birikimini oluştururken, öğrenilenlerin belli bir amaca yönelik kullanılması da kişinin performansını belirler. Performans,

kişinin akıl, duygu ve davranış düzeyinde daha önceden kazanmış olduklarının belli bir durum ve belli bir zaman kesitinde, eylemsel olarak ortaya konulan şeklidir. İnsanın performansının en iyi olduğu durum, onun o alanda varolan potansiyelinin tümünü eyleme dönüştürebileceği durumdur. Ancak çeşitli iç ve dış etkenler nedeniyle gerçek potansiyelim performansa dönüşmesi zaman zaman güçleşir. Bu etkenlerden biri de kaygıdır. Ancak bir alanda başarılı olabilmek için kaygı yaşamamak gerekir demek doğru olmaz. Birçok duygu gibi kaygı da kişinin yaşamından doyum alabilmesi için gereklidir. Amacımız kaygıyı tümüyle ortadan kaldırmak değil, kaygıya yenik düşmemek ve kendi yararımıza kullanabilmektir.

Normal düzeydeki bir kaygı kişiye, istek duyma, karar alma, alınan kararlar doğrultusunda enerji üretme ve bu enerjiyi kullanarak performansını yükseltme açısından yardımcı olur. Örneğin, bir konferans ya da bir konuşma için yaşadığımız orta düzeydeki bir kaygı, bu konuşmaya daha iyi hazırlanmamıza ve daha iyi bir performans göstermemize yardımcıdır. Hiç kaygı yaşamadığımız durumlarda ise, yapılacak olan işi elden geldiğince iyi yapmak için içimizde bir istek oluşmadığından sonuç genellikle olumsuz olur. Ancak yaşanan kaygı çok yoğun ise, kişinin enerjisini verimli bir şekilde kullanması, dikkatini ve gücünü yapacağı işe yönlendirmesi engellenir. Kişi potansiyelini iyi bir şekilde kullanamaz. Kaygımız yükseldiği anda bedenimiz bazı sinyaller gönderir. Kalp atışlarında hızlanma, terleme ya da üşüme, yorgunluk; solunumda güçlük, titreme, mide ağrısı, baş ağrısı bunlardan bazılarıdır. Böyle durumlarda kullanacağımız bazı yöntemler kaygının başa çekilebilir düzeye inmesi için bize yardımcı olabilir.

Endişe, performansa yönelik zihinsel bir süreçtir. Sınav sonucuna ilişkin olumsuz düşüncelerden oluşur. Endişe, kaygının yarattığı fizyolojik uyarım nedeniyle bedenden gelen ve bedenin normal olmayan birşeylerin olduğunun sinyalini verdiği durumdur.

2.1.4 Konuşma Kaygısı

Konuşma kaygısı yüksek olan kişilerin konuşma gününden önce ve konuşma günü yaşadıkları belirtiler arasında, uykusuzluk, gerginlik, çarpıntı, sinirlilik, karamsarlık, kabus görme, korku, terleme, baş ağrısı, karın ağrısı, solunumda güçlük, iştahsızlık, mide bulantısı, bitkinlik, durgunluk gibi belirtilerle kötü not alma v.b. endişelerin de yer aldığı görülmektedir.

Konuşma başladıktan sonra ise şu tür kaygı belirtileri ortaya çıkabilir: Dikkati toplamakta, önceden hazırlığı yapılmış konuşmada hata yapma korkusuna bağlı yoğun heyecan, kötü tepki alma beklentisi, öfke, düşünememe, konuşmanın kötü geçeceğine inanma, sürenin yetmeyeceği düşüncesi, paniğe kapılma ve bazı fizyolojik belirtiler.

Kaygı duyan bireyin üstesinden gelemediği durumlardan birkaç örnek verecek olursak:

- Bu konuşmada başarılı olamayacağım.
- Bu konuşma sonunda herşey berbat olacak.
- Çevremdeki herkes benden daha zeki.
- Konuşma yaptığım sırada söyleyeceğim herşeyi unutabilirim.
- Kendimi yetersiz ve eksik görüyorum.
- Konuşma sonunda insanların yüzüne bakamayacağım.
- Kalbim yerinden fırlayacakmış gibi çarpıyor.
- Anlatacağım konuşma hakkında zihnimde hiçbirşey yok.
- Gözüm kararıyor, midem bulanıyor ve terliyorum.

Yoğun konuşma kaygısı içindeki kişiler, yalnızca bedensel bazı uyarımlar yaşamakla kalmayıp, aynı zamanda performanslarının yeterliliği konusunda da yoğun bir endişe içine girmektedirler.

Kaygı düzeyi normal olan kişiler topluluk önünde konuşma durumlarını, başarılarının değerlendirileceği bir fırsat olarak düşünülürken, kaygısı normalin üzerinde olan kişiler bu durumları bir tehdit olarak algırlar.

Konuşmayla ilgili durumlarda kendileriyle olumsuz bir diyalog içine girerler. Gerçek dışı ve karamsar bir düşünce tarzını seçerler. Konuşma öncesi ve sonrası fizyolojik uyarım dereceleri aynı olduğu halde, normal düzeyde kaygı yaşayan kişiler, bu uyarımı konuşma sırasında daha fazla çaba göstermeye yönelik bir ipucu olarak algırlarken, kaygısı yüksek olanlar yaşadıkları endişe yüzünden, bunu olumsuz bir durum olarak görmektedirler. Buradan da anlaşılacağı gibi, endişe faktörünün konuşma başarısına olan etkisi, uyarılma faktörünün (olumlama) yarattığı etkiden daha fazla etleyicidir.

Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda ilk yapılacak şey, konuşma durumlarında kendinizle ne tür bir diyalog içinde olduğunuza dikkat etmek ve bu

diyalog esnasında yakalanılan olumsuz, gerçek dışı beklenti ve yorumları değiştirmeye çalışmaktır. Örneğin, "bu konuşmada başarısız olacağım ve herkes aptal olduğumu düşünecek" ifadesi yerine, "başarısız olmak ya da olmamak benim elimde. Şansım var, bunu kullanabilirim. Başarısız olsam bile bu benim aptal olduğumu göstermez" şeklindeki bir ifade, duruma daha gerçekçi bakmayı sağlayacaktır.

Kaygının zihinsel süreci olan "endişe" ile başa çıkmak için gerçekçi ve olumlu düşünme biçimini benimsemeye çalışırken, bedensel süreci olan "yoğun uyarılma" ile başa çıkmak için de gevşeme egzersizleri yapmayı denenebilir. Eğer zihnin ürettiği bu olumsuz düşüncelerin tutsağı olmaktan kurtulur, endişelerin azaldığı ve artık bedenden gelen sinyalleri de, eskisi kadar olumsuz yorumlanmadığı görülür. Ayrıca bunların, konuşma öncesinden konuşma sonrasına doğru, aşama aşama kendiliğinden kaybolduğunu fark edeceksiniz.

Duygular, düşünceler ve beden arasında şaşırtıcı bir etkileşim vardır. Bu etkileşim kişinin mutluluğuna, başarısına ve sağlığına zarar veren bir çatışmaya da dönüşebilir; kulağına çok hoş gelen bir senfoniye de.

Konuşma kaygısı, topluluk önünde konuşma korkusunu tanımlamaktadır. Genelde önceden hazırlıklı konuşmalarda duyulan endişe, fiziksel veya ruhsal anlamda kendini eksik hissetme konuşma kaygısına neden olur.

Topluluk önünde konuşma rutin bir aktivite değildir, bu nedenle bilinçli bir şekilde adapte olmayı gerektirir, aksi takdirde ters etki yapıp olumsuz bir şekilde sonuçlanabilir (Ayres ve Hopf, 1993).

Konuşma kaygısı yaygın bir korkudur (Breakey, 2005). Bir toplumdaki insanların yaklaşık olarak %14'ü konuşma kaygısı duyarlar (Ayres ve Hopf, 1985). Bazı insanlarda topluluk önünde konuşma bir fobidir ve bu kişiler konuşma girişiminden uzak durmayı tercih ederler (Ayres ve Hopf, 1993).

2.1.5 Konuşma Kaygısı Nedenleri

Yaygın kaygı bozukluğu için halk arasında kuruntu, vesvese veya evham hastalığı diyebiliriz. Kuruntu ya da tasalanma her insanın kendi kafasında oluşturduğu korku ya da kötü bir şey olacağını düşündüğü olayın gerçekleşebilme ihtimaline karşı bedeninde oluşan titreme, nefes almakta zorlanma, çarpıntı, yanma, uyuşma, kontrolü kaybedeceği hissi gibi durumları gün boyu yoğun bir şekilde yaşamasıdır.

Burada önemli olan kuruntu yapılan olayın ne kadar gerçekçi bir tasalanma ve ne kadar kontrol altına alınması gereken bir kuruntu olduğunu fark edilmesidir.

Bireyler kendilerinin ya da sevdiklerinin başına gelebilecek kötü şeylerin senaryolarını güvensiz ortam ve acımasız dünyada, olması ihtimal her kötü konuda sanki gelirse benim başıma mutlaka gelir diye düşünüp tüm tedbirleri almaya çalışır. Kontrol edemediğini düşündüğü her durum için ise çok yüksek bir kaygıya girer ve bu durum onu fazlasıyla yorar. Hal böyle olunca kaygının bedende oluşturduğu çarpıntı, titreme, terleme, nefes açlığı, göğüs ağrısı, uyuşma gibi yakınmalardan muzdarip olur.

Evet, tasalanmak gerçek korku ve kaygı duyulan olaylar için tedbir almamıza, savaşmamıza ya da kaçmamıza yardımcı olabilir. Bu da bizi kötü sonuçlardan koruyabilir. Fakat gerçekçi olmayan durumlar için tasalanmak günlük hayat kalitemizi bozup, işlevselliğimizi yitirmemize sebep olabilir.

Bunlara bir örnek verilecek olursak: Çocuğumuz eve gelmesi gereken saati geçirdi. Biz de telefonla ulaşmaya çalıştık ve telefonu açmadı. Evet, bu kaygı için tetikleyici bir durum. Arkasından kafamızda senaryolar kurmaya başladık ve bunlar hep başına kötü bir şeyler gelebileceğine dair düşünceler. Bunu takiben bedenimizde yukarıda bahsedilen yakınmalar başladı ve biz davranış olarak koşuşturmaya, ortalığı ayaklandırmaya başladık, ta ki çocuğumuza ulaşana kadar. İşte bu zincirin bileşenleri kısır döngü gibi her zaman farklı olaylarla da günlük hayatımızı, hep kötü bir şey olacak korkusu ve kaygısı ile geçirmemize neden olacaktır.

Başka örnekler verecek olursak; işimi kaybedeceğim, işlerim yetişmeyecek, eşim kanser olacak, çocuğum sınıfta kalırsa, evime hırsız girecek, telefon bu saatte çalarsa kötü bir şey var demek, annem ölürse ben ne yaparım, ev kredisini ödeyemezsem, sınavı geçemezsem, bana bir şey olursa çocuklarıma kim bakacak gibi birçok örnek sayılabilir.

Burada en önemli şey tehlikenin abartılması ve güvenlikte olma derecesinin küçümsenmesidir. Bu otomatik yanlış düşüncelerin sonucu oluşur. Bunlar arasında felaketselleştirme, genelleştirme, ya hep ya hiç kuralı, falcılık, ön yargı sayılabilir. Kuruntu hastalığının genelde nesnesi belli değildir. Yani kişi bu durumu içimde bir sıkıntı var, bunalıyorum, içim titriyor, hep tetikteyim sanki bir anda felaket yaşayacağım gibi tarifler.

2.1.6 Yaygın Kaygı Bozukluğu Tanı Ölçütleri

a) En az 6 ay süreyle hemen her gün ortaya çıkan, birçok olay ya da etkinlik hakkında (işte ya da okulda başarı gibi) aşırı kaygı ve üzüntü (endişeli beklentiler) duyma.

b) Kişi, üzüntüsünü kontrol etmeyi zor bulur.

c) Kaygı ve üzüntü, aşağıdaki altı semptomdan üçüne (ya da daha fazlasına) eşlik eder(son 6 ay boyunca hemen her zaman en azından bazı semptomlar bulunur).

1. Huzursuzluk, aşırı heyecan duyma ya da endişe.

2. Kolay yorulma.

3. Düşünceleri yoğunlaştırmada güçlük çekme ya da zihnin boşalmış gibi olması.

4. İrritabilite(gerginlik, tetikte olma).

5. Kas gerginliği.

6. Uyku bozukluğu (uykuya dalmakta ya da sürdürmekte güçlük çekme ya da huzursuz ve dinlendirmeyen uyku).

d) Kaygı ve üzüntü odağı, bir fiziksel bozukluğunun özellikleri ile sınırlı değildir. Örneğin kaygı ya da üzüntü bir panik atağı olacağı (panik bozukluğunda olduğu gibi), genel bir yerde utanç duyacağı (sosyal fobide olduğu gibi), hastalık bulaşmış olma (obsesif-kompulsif bozuklukta olduğu gibi), evden ya da yakın akrabalarından uzak kalma (ayrılma kaygısı bozukluğunda olduğu gibi), kilo alma (anoreksiya nervozada olduğu gibi), birçok fizik yakınmanın olması (somatizasyon bozukluğunda olduğu gibi) ya da ciddi bir hastalığının olması (hipokondriyaziste olduğu gibi), ile ilgili değildir ve kaygı ve üzüntü sadece Posttravmatik Stres Bozukluğu sırasında ortaya çıkmamaktadır.

e) Kaygı, üzüntü ya da fizik yakınmalar klinik açıdan belirgin bir strese ya da toplumsal, mesleki ya da önemli diğer işlevsel alanlarda bozulmaya neden olur.

f) Bu bozukluk bir maddenin (örn; kötüye kullanılan bir ilaç, tedavi için kullanılan bir ilaç) ya da genel tıbbi bir durumun (örn; hipertiroidizm) doğrudan fizyolojik etkilerine bağlı değildir ve sadece bir duygudurum bozukluğu, psikotik bir bozukluk ya da bir yaygın gelişimsel bozukluk sırasında ortaya çıkmamaktadır (American Psychiatric Association, 4. Baskı).

2.1.6.1 Bilişsel tanımlama

Konuşma kaygısı hem konuşmacının yaptığı hazırlığı hem de performansını olumsuz yönde etkiler (Daly, Vangelisti ve Weber, 1995). Örneğin konuşma kaygısı olan kişi

“konuşmam korkunçtu” veya” dinleyiciler en kötü konuşmacı olduğumu düşünüyorlar” diye kaygılara düşer. Bu nedenle, konuşmacı vaktinin çoğunu yüksek dozda endişe ile geçirir (Ayres ve Hopf, 1993: 5).

2.1.6.2 Duygusal tanımlama

Duygusal açıklamaya göre, insanlar topluluk önünde konuşmaktan korku duyarlar çünkü onların psikolojik durumları konuşma yapmalarına engel olur (Ayres ve Hopf, 1993). Bir konuşma yaparken ağızlarında kuruluk, el ve ayaklarında titreme meydana gelir.

2.1.6.3 Davranışsal tanımlama

Davranışsal bakış açısına göre, birey bir konuşmayı yaparken gerekli becerilere sahip olmadığı için konuşma korkusu yaşar. Bu nedenle bu mantığı takip ederek, topluluk önünde yapılan konuşmaların öğretilmesi gerekir (Ayres ve Hopf, 1993).

2.1.6.4 Biyolojik tanımlama

Bu tanımlamaya göre bazı kişilerde konuşma kaygısı yaşamaların nedeni olarak biyolojik nedenlerin olduğu bilinir. Nörotisizm ve içe dönüklük gibi kalıtsal kişilik özellikleri yüksek olan bireylerde konuşma kaygısının yüksek olma eğilimi göstermektedir (Kelly ve Keaten, 2000).

Konuşma kaygısının yaygın nedenleri olarak aşağıdakiler görülmektedir:

- 1) Aşağılanma korkusu.
- 2) Kötü hazırlık.
- 3) Fiziksel görünümle ilgili güvensizlikler.
- 4) Kusursuz bir performans sunulmadığında dinleyicilerin konuşmacıyı eleştirme korkusu.
- 5) Düşük benlik kaygısı.
- 6) İzleyicilerin ilgisiz olması.
- 7) Konuşmacının deneyimsiz olması.
- 8) Hata yapma korkusu.
- 9) Başarısızlık korkusu (Bippus ve Daly, 1999).

2.1.7 Konuşma Kaygısı Terapi Yöntemleri

Kaygının iki psikolojik sebebi vardır; biri olumsuz düşünceler, bir diğeri de bastırılmış olumsuz duygular. Birçok hasta ve doktor kaygının sebebinin psikolojik olmaktan çok tıbbi olduğunu düşünmektedirler. O nednele birçok kişi kaygıdan dolayı psikolojik bir tedavi görmek yerine ilk önce fiziksel sorunları olup olmadığını anlamak için doktora başvurumaktadırlar. Sağlıklarında yanlış giden bir şeylerin olduğuna inanmak kaygı problemi olan hastalarda en çok görülen belirtilerden biridir. Öncelikli olarak fiziksel bir rahatsızlık üzerinde durulmasının bir diğere sebebi de kaygının birçok semptomunun fiziksel olmasıdır. Ayrıca kaygı sorunu yaşayan insanlar genelde fiziksel rahatsızlıklarının olmasını psikolojik bir problemleri olmasına tercih eden bir durum sergülemektedirler. Bu da onları psikologlardan önce doktorlara yönlendirmektedir. Tabii bunun yanında bazı tıbbi problemlerin kaygı semptomlarına sebep olabileceği de unutulmamalıdır. Psikiyatrlar da kaygının sebeplerinin bedensel olduğunu desteklemekte ve belirtileri ilaçla ortadan kaldırmaya çalışmaktadırlar. Ama bu yaklaşımın doğruluğu bilimsel olarak ispatlanamamıştır. Konuşma Kaygısı ile ilgili David Burns (2006) tarafından geliştirilen terapi yöntemleri:

2.1.7.1 Önerilen terapi yöntemleri

2.1.7.1.1 Günlük ruhsal durum seyir defteri (The daily mood log)

Bunun dışında kişiye kabullenme paradoksu (The Acceptance Paradox) sayesinde endişelerinin ve kaygısının normal olduğu ve bunların normal olduğunu kabullendiğinde bu duygularında azalma yaşayacağı gösterilir. Kişi korkularının üstüne gitmeye ve olabildiğince çok halka açık konuşma yapmaya yönlendirilmelidir. Ayrıca kaygının fazla olamadığı müddetçe performans üzerinde olumlu bir etkisi olduğu açıklanmalı ve tedavinin amacının bu kaygıdan tamamen kurtulmak değil bunu belli bir seviyeye indirmek olduğu konusunda hastayla fikir birliğine varılmalıdır.

2.1.7.1.2 Sorun giderme (Problem solving)

Eğer kaygı hastada konuşma sırasında ne söyleyeceğini hatırlayamama gibi problemler yaratıyorsa, bu problemleri giderecek çözümler bulunur. Mesela kişi konuşmanın bir taslağını hazırlayıp konuşmasını bu taslak yardımıyla gerçekleştirebilir.

2.1.7.1.3 Metin yazmak (Script writing)

Konuşmadan önce kişi dinleyiciden gelebilecek soruların bir listesini yapar ve bu sorulara en uygun cevapları bulur. Bunu yaparken dinleyicinin düşünceleri hakkında olumlu bir şeyler söylemek ve düşüncelerinde bazı doğru noktalar olduğuna değinmek dinleyiciyi konuşmacının tarafına çeker.

2.1.7.1.4 Şartsız özsaygı (Unconditional self-esteem)

Kişi özsaygısını başarılı olmak şartına dayandırırsa devamlı başarısız olma korkusu duyacaktır. Fakat şartsız bir özsaygı geliştirirse yanlışlarından ders alarak kendine olan saygısını ve güvenini arttırması çok daha kolay olur.

2.1.7.1.5 Olumlu tekrar düzenleme (Positive reframing)

Kaygı konusunda endişelenmek yerine kişi kaygısını bir enerji kaynağı olarak görmeye ve bu enerji sayesinde konuşmasını daha etkili bir hale getirmeye çalışır.

2.1.7.1.6 Deneysel metot

Bu yöntem kişinin kendisinde kaygı yaratan düşüncenin doğruluğunu ve geçerliliğini test edebileceği bir yol bulması temeline dayanır. İlk olarak kişi terapistinin de yardımıyla kendisinde kaygı ve korku yaratan olumsuz düşünceleri tespit eder. Daha sonra bu korkuları test edebileceği bir deney hazırlar. Kişinin korkularıyla deney sırasında yaşadıkları karşılaştırılır. Genelde kişi bu süreç içinde korkularının yersiz olduğunu görür ve korkularından kurtulur.

2.1.7.1.7 Paradoksal teknikler (Paradoxical techniques)

Kişi korkularından kaçmak yerine onları daha da yoğunlaştırıp büyütür. Başına gelebileceğini düşündüğü en kötü şeyi yaşamaya çalışır. Fakat bu yöntem ters tepip kişiyi gerçekten altüst edebileceğinden bir profesyonel terapistin gözetimi ve denetimi altında yapılması gerekmektedir.

2.1.7.1.8 Utanç duygusunun üstüne giden egzersizler (Shame-attacking)

Kişi maksatlı olarak toplum içinde gülünç ve saçma davranışlarda bulunur. Böylece insanların karşısında aptal durumuna düşeceğinden kaynaklanan korkularının üstesinden gelir.

2.1.7.1.9 Korkularla yüzleşmek (Confront your fears)

Kişi korktuğu her neyse ondan sakınmak yerine onunla yüzleşmeyi seçer ve korkularının kendisini sarsmasına izin verir. Bunun üç yolu vardır:

- a) Ani maruz kalma (Sudden Exposure or Flooding): Ne kadar kötü olursa olsunlar bütün belirtiler kişi tarafından tecrübe edilir. Korkulara şiddetleri azalınca kadar katlanılır.
- b) Derece derece maruz kalma (Gradual Exposure): korkulan şeye yavaş yavaş maruz kalınır. Kaygı ve korku çok şiddetlendiğinde bir sonraki denemeye kadar geri çekilir.
- c) Ortaklık metodu (The Partnership Method): kişi güvendiği bir yakınından korkusunu yenebilmek için yardım alır. Partner kişinin korktuğu şeye yavaş yavaş yaklaşabilmesi için güven telkin eden bir hedef görevi üstlenir.

2.1.7.1.10 Günlük ruhsal durum seyir defteri (The daily mood log)

Kaygıya ve korkuya sebep olan olumsuz düşünceler bir kağıda yazılır ve bu düşüncelerdeki bozukluklar tespit edilir. Bu çarpıtılmış düşüncelerin yerine olumlu düşünceler üretilir.

Genelde görülen düşünce bozuklukları: Ya hep ya hiç (all-or-nothing thinking), fazla genelleştirme (overgeneralization), zihinsel filtre (mental filter), olumlu özellikleri hesaba katmamak (discounting the positives), hemen sonuca atlamak (jumping to conclusions): a) başkasının zihnini okumak (mind reading), b) falcılık (fortune-telling), büyütme ya da önemsememek (magnification or minimization), duygusal akıl yürütme (emotional reasoning), -meli,-malı ifadeleri (should statements), etiket yapıştırmak (labeling), şahsına mal etmek ve kendini suçlamak (personalization and blame).

2.1.7.1.11 Zarar- kar analizi (Cost-benefit analysis)

Korkulan konuyla ilgili kaygılanmanın ve ondan kaçınmanın avantajları ve dezavantajlarını listelenir. Bu avantajlar ve dezavantajlar kişinin aklında tartılır.

Daha sonra korkuyla yüzleşmenin avantajlarını ve dezavantajlarını barındıran ikinci bir liste hazırlanır ve hangisinin ağır bastığına karar verilir. Bu sayede kişi korkularıyla yüzleşmek için gerekli motivasyonu oluşturmayı başarır.

2.1.7.1.12 Zihni başka tarafa çekme (Distraction)

Zihni şiddetli zihinsel aktivite, gayret ve enerji isteyen egzersizler ya da bir iş veya hobi ile meşgul ederek korkuya odaklanmaktan alıkoyma ilkesine dayanır.

2.1.7.1.13 Kabullenme paradoksu (The Acceptance Paradox)

Kişi kaygılı olduğunda böyle hissetmesinin doğru olmadığını düşünerek kendini daha yoğun bir stres altına sokar. Bunun yerine durumunu kabul etmesi hasta için daha yararlı olabilir. Bunun bir yolu düşmanca tavırlar sergileyen ve kaygısından dolayı hastayı küçümseyen hayali bir kişiyle hasta arasında geçen bir diyalog oluşturmaktır. Diyalogda hasta bu hayali kişinin ve terapist de hastanın yerine geçer. Bu hayali kişi hastanın kendisinde gördüğü kusurların ortaya çıkmasına olanak sağlar. Bu yöntem hastaya olumsuz duygularını kabul edebildiğinde onlarla başa çıkabileceğini gösterir.

2.1.7.1.14 Temasa geçmek (Get in touch)

Kaygının bir sebebi de kişinin çözmek zorunda olduğu bazı belli problemleri görmezden gelmesidir. Kişi hayatını gözden geçirmeli ve kendisinde kaygıya sebep olan konularla temasa geçmelidir.

Sosyal kaygısı olan kişilerin gösterdiği ortak davranış ve tavırlardan bazıları şunlardır:

a) Kişi kendini başkalarının ilgi odağında görür ve diğer insanların onu yargılayıp aşağılayacaklarını düşünür, b) başkalarını etkilemek ve onlardan saygı ve sevgi görebilmek için kendisinde yeterli özelliklerin olmadığını düşünür, bu yüzden kendisi gibi olmak yerine karşısındakinin beklentileri doğrultusunda davranışlar sergiler, c) gerçek kimliğinin başkaları tarafından sevilebileceğine inanmaz, d) başkalarının kendisinin içindeki kaygı, korku gibi olumsuz duyguları görebildiğine ve bu duygularından ötürü onu yargıladıklarına inanır, bu yüzden sosyal ortamlardan sakınır, e) duygu ve sosyal davranışlar hakkında stereotipik düşüncelere ve nasıl hissetmesi ve davranması gerektiği hakkında katı standartları vardır, f) kendini başkalarının önünde aptal durumuna düşüreceğini ve bu durumun herkes tarafından

öğrenileceğini zanneder ve g) öfke gibi olumsuz duygularını dışa vurmakta zorluk çeker ve başkalarıyla anlaşmazlığa düşmekten kaçınır.

Sosyal kaygı en iyi sosyal ortamlara girerek ve insanlarla ilişkiler kurmaya çalışarak ortadan kaldırılır yani kişi korktuğu şeye maruz bırakılmalıdır. Bu tür kaygıyı tedavide kullanılan bilişsel teknikler şöyledir:

1- Kendini açığa çıkarma (Self- Disclosure): Kişi korkularını ve kaygılarını saklamaya çalışmak yerine neler hissettiğini diğer insanlara anlatır. Bu sayede korktuğu kişilerin de kendisinde bulunan insani duyguları paylaştıklarının ve kaygıları ve korkularıyla da diğer kişiler tarafından kabul görebileceğinin farkına varır.

2-Korkulan fantezi tekniği (The Feared Fantasy Technique): Hasta karşılaşmaktan en çok korktuğu insan tipine bürünür ve hastanın yerine geçen terapistle düşmanca ve aşağılayıcı bir tavırla diyaloga girer. Daha sonra hasta ve terapist rol değiştirirler. Böylece hasta böyle bir durumla nasıl başa çıkabileceğini öğrenir.

3-Utanç duygusunun üstüne giden egzersizler (Shame-attacking Exercises): Hasta korktuğu bir ortama girerek daha önce asla yapmaya cesaret edemeyeceği bir davranışta bulunur. Bu davranışının sonuçlarının hiç de düşündüğü kadar kötü olmadığını görünce düşünce tarzındaki bozukluğun farkına varır.

2.1.7.1.15 Anlamsal metot (The semantic method)

Sosyal kaygısı olan kişilerin sosyal ortamlara girdiklerinde sergiledikleri bir başka yanlış tutum de kendileri ve içinde buldukları durum hakkında düşünürken çok abartılı bir dil kullanmalarındır (magnification). Bunu yapmalarının bazı faydaları vardır. Mesela kişi kendi problemlerine böyle dramatik yaklaşarak ilginin kendi üzerine odaklanmasından zevk alıyor olabilir. Ayrıca bu sayede içinde bulunduğu durumun ve duygu halinin aslında onun normal kişiliğiyle alakalı olmadığı ve normalde çok daha üstün vasıflara sahip olduğu mesajını verir. Problemlerini abartıp kendini azarlayarak daha üstünleştiğini düşünüyor olabilir. Kişi kendini hatalarıyla kabul ettiğinde böyle bir tutum içerisinde bulunmaktan vazgeçer.

2.1.7.1.16 "Ya öyle ise?" tekniği (The "what-if?" technique)

Kişi korkularını yüksek noktalara taşıyacak hayali durum üzerine düşünür ve bu durumun gerçekleşme olasılığını ve gerçekleştiği takdirde neler olabileceğini

kestirmeye çalışır. Eğer bu durumun sonuçlarına katlanabileceğine karar verirse korkularından kurtulur (WEB 1).

2.1.8 Konuşma Hatalarının Giderilmesi İçin Yapılabilecek Çalışmalar

Konuşma sırasında yapılan hataları şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

- a) Vurgu, tonlama, ritm, duraklama hataları yapma.
- b) Mahallî söyleyişle konuşma.
- c) Sesleri hatalı söyleme.
- d) Kelime hazinesinin yetersizliği.
- e) Konuşma sırasında gereksiz vücut hareketleri yapmak (Uçgun, 2007).

Yaygın Kaygı (Kuruntu) Bozukluğunun Tedavisi

Bu hastalıkta psikoterapi; düşüncesele yanlış çıkarımların, varsayımların, kötü senaryoların, yerleşik inançla ilgili düşüncelerinin yerine olumlu düşünceler ve senaryolar imajına etmeyi, problem odaklı olumlu başa çıkma yollarını kullanmayı, olumsuz otomatik düşünceleri yakalayıp olumluları kullanmayı, olayları gerçekçi zeminde değerlendirip korkunçlaştırmayı bırakmayı hedeflemektedir.

Düşüncesele yeniden yapılandırılmada, kişi bu olayları nasıl tanımladığı ve yorumlandığının geçerli olup olmadığını değerlendirir.

Tasalanma ile karşı karşıya gelmede bunlarla savaşmak ya da kaçmak yerine kabul ederek alışkanlık sürecine girip senaryoların gerçekleşme durumunun yersiz olduğunu görerek kaygıyı düşürmek amaçlanır. Burada en düşük kaygı doğurandan en çok olana doğru gidilir. Önlem olarak alınan davranışsal ritüelleri kırmak için bunların yerine hoş giden etkinlikler planlanabilir. Örneğin çocuğunu okuldan her zaman alması gerektiğini düşünen ya da eşini beklerken aşırı kaygılanan ev hanımı güzel bir yemek masası organize edebilir.

Tüm kaygı bozukluklarında olduğu gibi burada da gerginlikten kaynaklı kasılmalar ve huzursuzluk için nefes ve gevşeme egzersizleri planlanır.

Yaygın kaygı bozukluğunda kullanılan ilaçlar ya tek başına ya da hekimin terapi ile birlikte ilacı kullanması ile olur. Kullanılan ilaçlar doktor kontrolünde en az 6-12 ay kullanılmalıdır. Tedavi daha uzun sürebilir ilacın tedavi bitmeden kesilmemesi ve doktor kontrolünde kesilmesi mutlaka gerekir. İlaç kullanım sırasında ki olası yan etkileri doktordan öğrenilir ve görülen yan etkiler doktorla paylaşılır. (WEB 2)

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Daha önce yapılan doktora ve yüksek lisans tezleri incelenerek, ‘‘Öğretmen Adaylarında Konuşma Kaygısı’’na benzer bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür.

Kaygı konusu, içeriği itibari ile psikoloji ve psikiyatr bilimlerinin üzerinde durduğu bir konudur. Konuşma ise, Türkçe dil becerinden olduğu için alan çalışmaları daha genişdir.

Konuşma kaygısı konusuyla ilgili çalışmalar tarandığında Türkçe öğretiminden ziyade yabancı dil öğretiminde kullanıldığı dikkat çekmektedir.

2.2.1 Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı Nedenleriyle İlgili Araştırmalar

Aydın (1999), ‘‘Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri’’ isimli çalışmasında, İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin iki üretim odaklı beceriyi –konuşma ve yazma- öğrenme ve kullanmada yaşadıkları yabancı dil öğrenme kaygısının sebeplerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. 36 orta düzey yabancı dil öğrencisinin yabancı dil öğrenme kaygısı, Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği (FLCAS) kullanılarak belirlenmiş ve her bir denek, ölçeğe verdiği cevaplara göre yüksek, orta ve düşük kaygılı olmak üzere, üç kaygı seviyesinden birine konulmuştur. Tüm deneklerden daha sonra konuşma ve yazma dersleri için 4 hafta boyunca günlük tutmaları istenmiştir. Rastgele seçilmiş 12 denek ile duydukları kaygının sebeplerini daha iyi açıklamak amacı ile mülakat yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin her biri aynı zamanda, dil öğrenimi hakkındaki inançlarının kaygıları üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla ‘‘Dil Öğrenimi Hakkındaki İnançları Belirleme Ölçeğini’’ (BALLI) cevaplamışlardır.

Öğrencilerin günlük ve mülakatlarda ifade ettikleri görüşler her iki beceri için incelendiğinde üç ana kategori ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler, yaşadıkları kaygının kişisel sebeplerden –dil öğrenme becerisinin birey tarafından olumsuz değerlendirilmesi, bireyin diğer öğrencilerle kendini kıyaslaması, yüksek kişisel beklentiler, dil öğrenimi hakkındaki yanlış inançlar- öğretmenleri tutumu ile ilgili sebeplerden –öğrencilere ve onların hatalarına karşı- ve konuşma ve yazma derslerinde izlenen öğretmen prosedürlerinden –sınıfın önünde konuşma, sözlü sunular yapma, bireysel çalışma, paragraf formunda yazma- kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır. Çalışma sonuçlarının yabancı dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin

yansımaları da son bölümde irdelenmiş ve bu bulgular çerçevesinde yabancı dil öğretimi ve öğrenimine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Bir diğer çalışmada, İngilizce bir tiyatro metnini sahneye koymanın Mustafa Kemal Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma, 2007-2008 Eğitim-Öğretim döneminde uygulanmıştır. Wilder'in "Our Town" adlı tiyatro eserinin sahnelendiği pilot çalışma ve Arden'in "Live Like Pigs" adlı eserinin sahnelendiği ana çalışmada Essif'in (1998) de öngördüğü dramaya uygulamalı yaklaşım dikkate alınmıştır. Pilot çalışmanın uygulanmasıyla elde edilen deneyimler, ana çalışmanın sahneye konması aşamasında teknik açıdan değişiklikler yapılmasında ve bu sürecin yeniden gözden geçirilmesinde oldukça olumlu katkılar sağlamıştır.

Veriler bir dizi farklı ölçme aracı ile toplanmıştır; görüşmeler ve günlükler çalışmanın niteliksel veri toplama araçlarını oluştururken, Horwitz ve meslektaşları (1986) tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Tiyatro Uygulaması Anketi" çalışmanın niceliksel boyutunu oluşturmaktadır. Kaygı ölçeğinin ön-test ve son-test sonuçları, öğrencilerle yapılan görüşmeler ve her provadan sonra tuttıkları günlük bulguları dikkate alındığında, 9 hafta süren bu tiyatro çalışmasının öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarını azaltmada pozitif bir etki yarattığı ve ayrıca öğrencilerin toplum önünde İngilizce konuşmak konusunda güvenlerini ve cesaretlerini arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu uygulama sayesinde öğrencilerin verilen bir metni sadece sınıfta okumaktansa sahneye koyarak oyun, yazar ve yansıtılan kültür ile ilgili daha çok bilgi edindiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Duygusal zeka temelli rasyonel-duygusal davranış tekniklerini kullanarak konuşma derslerinde dil kaygısını azaltmaya yönelik deneysel bir çalışma adlı çalışma, dil kaygısını Akılcı-Duygusal Davranışsal Terapi Teknikleri ve Duygusal Zekâ uygulamalarıyla azaltmayı amaçlamıştır. Çalışma KTÜ Yabancı Diller Okulu'nda yapılmıştır. Çalışma bir karma yöntem çalışmasıdır ve araştırma deseni preexperimental ve quasi-experimental çalışmaların bir birleşimidir. Hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz teknikleri kullanılmıştır. 27 katılımcı çalışmaya katılmıştır. Akılcı-Duygusal Davranışsal teknikler ve Duygusal zekâ birleşimi dil kaygısına bir müdahale olarak kullanılmıştır. Duygusal günlükler, duygusal oluşumların analizi kâğıtları, araştırma günlüğündeki alan notları nitel veri araçları olarak ve Horwitz'in Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği ve iki bölümlü bir anket nitel

veri araçları olarak kullanılmıştır. Sonuçlar Akılcı-Duygusal Davranışsal tekniklerin ve duygusal zekâ uygulamalarının önemli ölçüde dil kaygısını azalttığı görülmüştür.

2.2.2 Yazma Kaygısı ile İlgili Araştırma

Yaman (2010), “ Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması” isimli makale çalışması, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik "Yazma Kaygısı Ölçeği" geliştirmek, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemek ve geliştirilen ölçek aracılığıyla ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı taşıma durumlarını ortaya koyar. Araştırmanın ölçeğini oluşturma süreci Sakarya'daki ilköğretim okullarında öğrenim gören 774 öğrenciyle gerçekleştirilmiş ardından geliştirilen ölçek 480 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle geniş bir literatür taraması yapılmış ve yazma kaygısı kavramıyla ilgili olduğu düşünülen benzer ölçekler incelenmiştir. Bu incelemeden sonra elde edilen bilgiler ölçek, maddesi olabilecek şekilde yazılmış ve 49 maddelik bir madde havuzu, uzman görüşlerinden de yararlanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, Yazma Kaygısı Ölçeği'nin öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin değerlendirilmesinde eğitimciler tarafından geçerli ve güvenilir biçimde kullanılacak bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu değerlendirmelerin sonuçlarına göre yazma kaygısı yüksek olduğu belirlenen öğrenciler için iyileştirici metot ve stratejiler geliştirilerek, yazma kaygısı düzeylerini azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Araştırma sonucunda Türkçe dersini sevmeyen öğrencilerin, Türkçe dersini seven öğrencilere göre yazma eylemine yönelik daha fazla kaygı taşıdıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma isteği duymasında, yazmanın onların keyif alabilecekleri eğlenceli bir uğraş haline getirildiği Türkçe dersleri etkili olacaktır.

2.2.3 Konuşma Eğitimi ile İlgili Çalışmalar

Arhan (2007), “ Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademe Konuşma Eğitimi” isimli çalışmada, Ankara merkez ilçeelerindeki farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapan 244 öğretmenden “Anket” ile veri toplanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlükler, mezun oldukları bölümde konuşma derslerini alma durumları ve bu derslerin yeterliliği, konuşma eğitiminde öğretmen-öğrenci ilişkileri, faydalandıkları ders araç-gereçleri, öğretmenlerin yöntem ve teknikleri uygulama durumları, konuşma

eğitiminden sorumlu olan kişiler ve kurumlar, ğretmenlerin Türkçe Programı ve konuşma eğitimine ihtiyaç duydukları ders saatleri ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %68,9'unun Trkce ğretmenliği bölümünden mezun olmadığı, %68,4'ünün ise konuşma eğitimi ile ilgili ders almadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %83,2'sinin konuşma eğitiminde 1. Sırada faydalandıkları araç, ders kitabıdır. Öğretmenlerin %82,4' şu an uygulanan ders saatini Türkçe dersi ve konuşma için yetersiz görmektedirler. Ayrıca Türkçe ğretmenlerinin %86,5'i Türkçe Programı'nı konuşma eğitimi için yetersiz görmektedirler. Türkçe ve konuşma eğitiminde çok önemli yeri olan "lme ve değerlendirme" konusunda öğretmenlerin %93,9'u bilimsel ölçütlerden yararlanmamaktadırlar.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, üniversite öğretmenlik bölümleri öğrencilerinin mesleki açıdan topluluk önünde konuşma kaygısı duyma durumlarını KKÖ yardımı ile ölçmeyi amaçlamıştır ve bunun sonucu yapılabilecek önerileri dile getirmiştir.

Araştırmada geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği, güvenirlik çalışmaları olarak ise iç tutarlılık ve madde analizi yapılmıştır. Yaşları 19-20 olan öğretmen adaylarının yaşları 21 ve üzeri olanlara göre, fakülteye ilk başladıkları yıldaki kaygı derecelerinin son yıldakine göre, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanlarının yüksek olanlara göre daha fazla konuşma kaygısı duydukları ortaya çıkmıştır.

3.2 ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinin öğretmenlik bölümlerinde okuyan birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları, örneklemini ise bu evrenden random olarak seçilen 850 öğretmenden oluşmaktadır. Ancak anketlerdeki boşluklardan dolayı elimizde 607 öğretmen adayı kalmıştır. Anketimizin değişkenleri; sınıf, cinsiyet, algılanan sosyo-ekonomik düzey, yaş ve bölüm olarak belirlenmiştir.

Tablo: 1. Araştırma Örnekleminin Özellikleri

Değişken	n	%	Değişken	n	%
			Branş		
Cinsiyet					
Erkek	285	30	Sınıf öğretmeni	145	48
Bayan	322	70	Branş öğretmeni	153	52
			Yaş		
Eğitim Durumu					
Lisans	607	66	18-22	105	35

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1 Bilgi Toplama Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi toplama formu katılımcılar hakkında sosyo-demografik bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu formda yaş, cinsiyet, branş, sınıf ve algılanan sosyo-ekonomik düzeyi belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır (Ek 1).

3.3.2 Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ)

KKÖ 25 maddelik tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçek “1” Kesinlikle katılmıyorum, “2”Katılmıyorum, “3”Kararsızım, “4” Katılıyorum ve “5” Kesinlikle katılıyorum şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir (Ek 1).

3.3.2.1 Madde Analizi

KKÖ'nün madde analizi için madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .26 ile .61 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. KKÖ Düzeltilmiş Madde-Test Korelasyonları

Madde	<i>r_{jx}</i>	Madde	<i>r_{jx}</i>
Nu		Nu	
M1	.49	M14	-.36
M2	.55	M15	.48
M3	.53	M16	.61
M4	.58	M17	.41
M5	-.32	M18	.57
M6	-.40	M19	.46
M7	.56	M20	.38
M8	.57	M21	.56
M9	-.26	M22	.37
M10	-.33	M23	.47
M11	.45	M24	.44
M12	.50	M25	.47
M13	-.31		

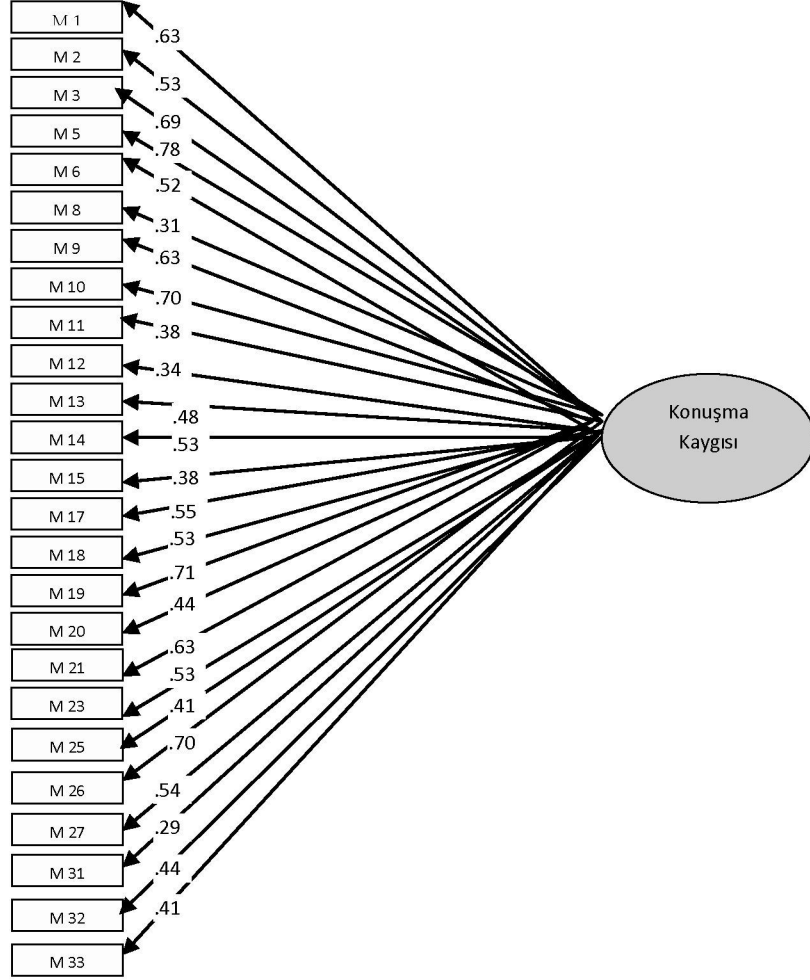
3.3.2.2 Yapı geçerliği

KKÖ'nün geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedefler (Büyüköztürk, 2004). KKÖ'nün faktör yapısını incelemek amacıyla yapılan AFA'da KMO örneklem uygunluk katsayısı .93, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 9615,30 ($p < .001$) bulunmuş ve ölçek maddelerine verilen cevapların faktörlenebileceği görülmüştür. Bu araştırmada tek boyutlu bir ölçek geliştirilmesi amaçlandığı için AFA'da faktör çözümlemesi sonuçları tek faktörle sınırlandırılmıştır. Bu işlem sonucunda toplam varyansın % 35,76'sını açıklayan tek faktörlü bir yapı elde etmiştir. Ölçeğin faktör yükleri .32 ile .79 arasında sıralanmaktadır. Faktör yükleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. KKÖ Faktör Yükleri

Madde	Faktör yükü	Madde	Faktör yükü
Nu		Nu	
M1	.69	M14	-.62
M2	.71	M15	.55
M3	.72	M16	.72
M4	.79	M17	.45
M5	-.59	M18	.65
M6	-.39	M19	.55
M7	.65	M20	.45
M8	.71	M21	.72
M9	-.47	M22	.57
M10	-.41	M23	.32
M11	.50	M24	.48
M12	.56	M25	.43
M13	-.47		

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin yapı geçerliği için yapılan DFA'dan elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2=896.15$, $sd=252$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise $RMSEA=.055$, $CFI=.92$, $IFI=.92$, $GFI=.92$, $AGFI=.90$ ve $SRMR=.049$ olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin yeterli uyum verdiğini göstermektedir.



Şekil 1: Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne İlişkin Path Diagramı ve Faktör Yükleri

Şekil 1'de modele ilişkin faktör yükleri gösterilmiştir. KKÖ 25 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar yanıtlayan kişinin konuşma kaygısı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan 5., 6., 9., 10., 13. ve 14. maddeler ters kodlanmaktadır.

3.4 VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini belirlemektir. Ölçek maddelerine verilen yanıtlarda düzey belirlemek için aşağıdaki ölçüt kullanılacaktır:

Seçenek	Sınırı
Kesinlikle katılmıyorum.	1.00-1.80
Katılmıyorum.	1.81-2.60
Kararsızım	2.61-3.40
Katılıyorum	3.41-4.20
Kesinlikle katılıyorum.	4.21-5.00

Ayrıca araştırmada üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin; sınıf, cinsiyet, bölüm, yaş ve algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermedikleri de incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Verilerin dağılımının normalliği incelenmiş ve hangi testlerin uygulanacağına karar verilmiştir. Verilerin dağılımının dengeli olduğu görülmüş ($p>0.5$) ve parametrik testler kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin; sınıf ve cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için “t testi”, bölüm, yaş ve algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla ise ANOVA kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmayı yürütmeye aşağıdaki araştırma soruları rehberlik etmiştir. Her bir araştırma sorusuna ilişkin elde edilen veriler sırasıyla ele alınacaktır:

4.1 ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGISI DÜZEYLERİ NEDİR?

Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 1. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S1. Bir konuşma hazırlarken kendimi gergin ve sınırlı hissediyorum.	N	\bar{X}	Ss
	848	2,85	1,19

Tablo 4 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 1. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 2,85 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Bir konuşma hazırlarken kendimi gergin ve sınırlı hissediyorum” sorusunun yanıtında kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 2. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S2. Bir çalışmada ‘konuşma’ veya ‘topluluk önünde konuşma’ kelimelerini gördüğüm zaman kendimi gergin hissediyorum.	N	\bar{X}	Ss
	848	2,77	1,71

Tablo5 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 2. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 2,77 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Bir çalışmada ‘konuşma’ veya ‘topluluk önünde konuşma’ kelimelerini gördüğüm zaman kendimi gergin hissediyorum” sorusunun yanıtında kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 3. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S3. Konuşma yaparken düşüncelerim karışıyor ve şaşkın halde oluyorum.	N	\bar{X}	Ss
	848	2,67	1,19

Tablo 6 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 3. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 2,67 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Konuşma yaparken düşüncelerim karışıyor ve şaşkın halde oluyorum” sorusunun yanıtında kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 4. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S4. Konuşma sırası bana geleceği zaman endişeleniyorum.	N	\bar{X}	Ss
	848	3,19	1,28

Tablo 7 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 4. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 3,19 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Konuşma sırası bana geleceği zaman endişeleniyorum” sorusunun yanıtında kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 5. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S5. Konuşma yapacağım zaman hiçbir korku duymuyorum.	N	\bar{X}	Ss
	848	3,70	1,27

Tablo 8 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 5. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 3,70 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Konuşma yapacağım zaman hiçbir korku duymuyorum” sorusuna katıldıkları söylenebilir.

Tablo 9. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 6. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S6. Bir konuşma yapmak için sabırsızlanırım.	N	\bar{X}	Ss
	848	3,71	1,20

Tablo 9 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 6. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 3,71 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Bir konuşma yapmak için sabırsızlanırım” sorusuna katıldıkları söylenebilir.

Tablo 10. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 7. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S7. Eğitimci sınıfta konuşma yapmak için birini çağırdığı zaman kendimi gergin hissederim.	N	\bar{X}	Ss
	848	2,78	1,27

Tablo 10 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 7. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 2,78 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Eğitmen sınıfta konuşma yapmak için birini çağırdığı zaman kendimi gergin hissedirim” sorusunun yanıtında kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 11. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 8. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S8. Konuşma yaparken ellerim titremeye başlar.	N	\bar{X}	Ss
	848	2,48	1,30

Tablo 11 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 8. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 2,48 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Konuşma yaparken ellerim titremeye başlar” sorusuna katılmadıkları söylenebilir.

Tablo 12. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 9. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S9. Konuşma yaparken kendimi rahatlamış hissedirim.	N	\bar{X}	Ss
	848	3,19	1,23

Tablo 12 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 9. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 3,19 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Konuşma yaparken kendimi rahatlamış hissedirim” sorusunun yanıtında kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 13. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 10. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S10. Konuşma hazırlamaktan hoşlanırım.	N	\bar{X}	Ss
	848	3,60	1,24

Tablo 13 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 10. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 3,60 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Konuşma hazırlamaktan hoşlanırım” sorusuna katıldıkları söylenebilir.

Tablo 14. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 11. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S11. Söyleyeceklerimi önceden hazırlamadığım zamanlar korku içinde olurum.	N	\bar{X}	Ss
	848	3,10	1,34

Tablo 14 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 11. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 3,10 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Söyleyeceklerimi önceden hazırlamadığım zamanlar korku içinde olurum” sorusunun yanıtında kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 15. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 12. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S12. Bir kişi bana benim konuşmamla ilgili benim bilmediğim bir şey sorarsa kaygılanırım.	N	\bar{X}	Ss
	848	3,19	1,26

Tablo 15 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 12. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 3,19 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Bir kişi bana benim konuşmamla ilgili benim bilmediğim bir şey sorarsa kaygılanırım” sorusunun yanıtında kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 16. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 13. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S13. Bir konuşma yaparken konuşmaya hakim olduğumu hissederim.	N	\bar{X}	Ss
	848	2,76	1,13

Tablo 16 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 13. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 2,76 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Bir konuşma yaparken konuşmaya hakim olduğumu hissederim” sorusunun yanıtında kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 17. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 14. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S14. Konuşma yaparken korku içinde olmam.	N	\bar{X}	Ss
	848	3,34	1,27

Tablo 17 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 14. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 3,34 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Konuşma yaparken korku içinde olmam” sorusunun yanıtında kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 18. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 15. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S15. Konuşmaya başlamadan hemen önce terlerim.	N	\bar{X}	Ss
	848	2,50	1,26

Tablo 18 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 15. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 2,50 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Konuşmaya başlamadan hemen önce terlerim” sorusuna katılmadıkları söylenebilir.

Tablo 19. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 16. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S16. Konuşmaya başlamadan önce kalbim çok hızlı atar.	N	\bar{X}	Ss
	848	3,23	1,28

Tablo 19 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 16. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 3,23 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Konuşmaya başlamadan önce kalbim çok hızlı atar” sorusunun yanıtında kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 20. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 17. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S17. Son zamanlarda kafama takılan kişiler, sorunlar yüzünden konuşma yapmak beni tedirgin eder.	N	\bar{X}	Ss
	848	2,59	1,25

Tablo 20 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 17. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 2,59 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Son zamanlarda kafama takılan kişiler, sorunlar yüzünden konuşma yapmak beni tedirgin eder” sorusuna katılmadıkları söylenebilir.

Tablo 21. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 18. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S18. Konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğimden endişe duyarım.	N	\bar{X}	Ss
	848	3	1,31

Tablo 21 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 18. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 3 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğimden endişe duyarım” sorusunun yanıtında kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 22. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 19. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S19. Konuşma yaparken dinleyicilerle göz göze geldiğimde söyleyeceklerimi unuturum.	N	\bar{X}	Ss
	848	2,37	1,23

Tablo 22 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 19. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 2,37 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Konuşma yaparken dinleyicilerle göz göze geldiğimde söyleyeceklerimi unuturum” sorusuna katılmadıkları söylenebilir.

Tablo 23. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 20. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S20. Konuşma yaparken dinleyicilerin sıkıldığını görmek, konuşmamı hızlıca bitirme isteği uyandırır.	N	\bar{X}	Ss
	848	3,64	1,23

Tablo 23 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 20. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 3,64 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Konuşma yaparken dinleyicilerin sıkıldığını görmek, konuşmamı hızlıca bitirme isteği uyandırır” sorusuna katıldıkları söylenebilir.

Tablo 24. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 21. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S21. Konuşma yaparken yanaklarım kızarır ve utanırım.	N	\bar{X}	Ss
	848	2,87	1,33

Tablo 24 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 21. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 2,87 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Konuşma yaparken yanaklarım kızarır ve utanırım” sorusunun yanıtında kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 25. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 22. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S22. Konuşma yaptığım konuda eksik olmak beni gergin hissettirir.	N	\bar{X}	Ss
	848	3,70	1,19

Tablo 25 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 22. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 3,70 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Konuşma yaptığım konuda eksik olmak beni gergin hissettirir” sorusuna katıldıkları söylenebilir.

Tablo 26. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 23. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S23. Sınıfta otururken konuşma korkumu yenmek için derin nefes alıp kendimi rahatlatırım.	N	\bar{X}	Ss
	848	3,31	1,28

Tablo 26 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 23. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 3,31 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Sınıfta otururken konuşma korkumu yenmek için derin nefes alıp kendimi rahatlatırım” sorusunun yanıtında kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 27. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 24. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S24. Konuşmayı yapacağım konu ile ilgili hazırlanmış materyallerim olmadan konuşmamı tamamlayamam.	N	\bar{X}	Ss
	848	2,88	1,25

Tablo 27 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 24. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 2,88 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Konuşmayı yapacağım konu ile ilgili hazırlanmış materyallerim olmadan konuşmamı tamamlayamam” sorusunun yanıtında kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 28. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerini Ölçen 25. Soruya Yönelik Betimsel İstatistikler.

S25. Konuşma yaparken sıklıkla ağızım kurur, konuşma esnasında arada su içmek beni rahatlatır.	N	\bar{X}	Ss
	848	2,79	1,31

Tablo 28 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçen 25. soruya verdiği yanıtların ortalamasının 2,79 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin “Konuşma yaparken sıklıkla ağızım kurur, konuşma esnasında arada su içmek beni rahatlatır” sorusunun yanıtında kararsız kaldıkları söylenebilir.

Tablo 29. Üniversite Öğrencilerinin Toplam Konuşma Kaygısı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler.

N	\bar{X}	Ss
848	3,04	,71

Tablo 29 incelendiğinde Üniversite öğrencilerinin toplam konuşma kaygısı düzeylerinin ortalamasının 3,04 olduğu görülmektedir. Buna göre üniversite öğrencilerinin orta düzeyde konuşma kaygısı yaşadıkları söylenebilir.

4.2 ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGISI DÜZEYLERİ AÇISINDAN CİNSİYETE GÖRE ANLAMLI FARKLILIKLAR VAR MIDIR?

Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri açısından kız ve erkek öğrenciler arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 30. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri Açısından Kız ve Erkek Öğrencilerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Tablosu.

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss
Konuşma	Erkek	318	73,58	18,40
Kaygısı	Kız	529	77,73	17,28

Tablo 30’da kız ve erkek üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Tabloya bakıldığında, kız ve erkek üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{0.01: 847} = -3,296$). Bu farklılık kız üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarının ($77,73$), erkek üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarından ($73,58$) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre kız üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin erkek üniversite öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.3 ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGISI DÜZEYLERİ AÇISINDAN ÖĞRENİM GÖRDÜĞÜ SINIFA GÖRE ANLAMLILIK FARKLILIKLAR VAR MIDIR?

Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri açısından birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 31. Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri Açısından Birinci ve Dördüncü Sınıfta Öğrenim Gören Öğrencilerin Karşılaştırılmasına İlişkin T Testi Tablosu.

Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Konuşma	Birinci Sınıf	475	80,26	18,15	7,764	847	.000
Kaygısı	Dördüncü Sınıf	374	70,94	15,91			

Tablo 31’de birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Tabloya bakıldığında, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{0,01; 847}=7,764$). Bu farklılık birinci sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarının (80,26), dördüncü sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarından (70,94) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre birinci sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin dördüncü sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4 ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGISI DÜZEYLERİ AÇISINDAN ÖĞRENİM GÖRDÜKLERİ BÖLÜMLER ARASINDAKİ FARKLILIKLARIN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri açısından öğrenim gördükleri bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 32 ve tablo 33’de gösterilmektedir.

Tablo 32. Öğrenim Gördükleri Bölümler Açısından Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri Puanlarının Betimsel İstatistikleri.

Bölüm	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
Okul Öncesi Öğretmenliği	72	17,47	78,93
Fen Bilgisi Öğretmenliği	81	18,32	76,25
Sınıf Öğretmenliği	82	18,45	75,59
Bilgisayar Öğretmenliği	95	18,47	75,55
Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	46	18,40	69,48
Türkçe Öğretmenliği	129	16,46	77,21
İngilizce Öğretmenliği	31	22,09	80,06
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	130	18,06	76,79
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	93	17,38	75,69
Matematik Öğretmenliği	90	15,95	75,09
Toplam	849	17,80	76,15

Tablo 33. Öğrenim Gördükleri Bölümler Açısından Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	3460,212	9	384,468	1,216	,281
Grup içi	265204,490	846	316,096		
Toplam	268664,702	848			

Tablo 32’de Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği olan öğrencilerin ortalamaları, standart sapmaları, tablo 33’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{9-839}=1,216, p>0.01$).

4.5 ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGISI DÜZEYLERİ AÇISINDAN YAŞ GRUPLARI ARASINDAKİ FARKLILIKLARININ İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 34 ve tablo 35’de gösterilmektedir.

Tablo 34. Yaş Grupları Açısından Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri Puanlarının Betimsel İstatistikleri.

Yaş grupları	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
19-20	410	79,94	18,06
20-21	305	73,33	17,32
21-...	134	70,96	15,55
Toplam	849	76,15	17,80

Tablo 35. Yaş Grupları Açısından Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	11917,405	2	5958,702	19,634	,000
Grup içi	256747,297	846	303,484		
Toplam	268664,702	848			

Tablo 34’de yaşları 19-20, 20-21 ve 22 ve üzeri olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 35’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaş grupları farklı olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{2-846}=19,634$, $p<0.00$). Bu farklılık yaşları 19-20 olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarının ($\bar{X}=79,94$), yaşları 21 ve üzeri olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarından ($\bar{X}=70,96$) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre yaşları 19-20 olan üniversite

öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin, yaşları 21 ve üzeri olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinden daha fazla olduğu söylenebilir.

4.6 ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGISI DÜZEYLERİ AÇISINDAN SOSYO-EKONOMİK DÜZEY ARASINDAKİ FARKLILIKLARININ İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri açısından sosyo-ekonomik düzeyler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 36 ve tablo 37’de gösterilmektedir.

Tablo 36. Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri Puanlarının Betimsel İstatistikleri.

SED	N	Ortalama	Std. Sapma
Alt	36	76,54	17,31
Orta	773	76,25	17,94
Üst	40	68,50	13,56
Toplam	849	76,15	17,80

Tablo 37. Yaş Grupları Açısından Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Tablosu.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2460,068	2	1230,034	3,909	,020
Grup içi	266204,634	846	314,663		
Toplam	268664,702	848			

Tablo 36’de sosyo-ekonomik düzeyleri alt, orta ve üst olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 37’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{2-846}=3,909$, $p<0.05$). Bu farklılık sosyo-ekonomik düzeyleri alt olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarının ($\bar{X} = 76,54$), sosyo-ekonomik düzeyleri üst olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarından ($\bar{X} = 68,50$) 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.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ

Araştırmanın evren ve örnekleme Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak belirlenmiştir. Eğitim fakültesinde okuyan, topluluk önünde konuşma eylemini mesleki hayatı boyunca yapacak olan öğretmen adaylarının konuşma kaygısı duyup duymadıkları araştırılmıştır. Bu bölümde anket uygulaması sonucunda nicel ve nitel veri toplama teknikleriyle elde edilen bulgulara, yapılan analizlere dayalı ortaya çıkan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1.1 Cinsiyet farklılığına dayalı öğretmen adaylarının konuşma kaygısı durumu

Kız ve erkek üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık kız üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarının (77,73), erkek üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarından (73,58) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre kız üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin erkek üniversite öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

5.1.2 Okudukları sınıfa dayalı öğretmen adaylarının konuşma kaygısı durumu

Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının fakülteye ilk başladıkları yıldaki kaygı dereceleri ile fakültedeki son yıllarındaki kaygı derecelerinin farklı olmasıdır. Kaygı düzeyleri son sınıfa geldiklerinde azalmış olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda, fakültelerin öğretmenlik bölümlerine kaygıyı azaltmak ve topluluk önünde konuşma yaparken doğru aktarımlarda bulunabilmek için fakültenin birinci sınıflarında konuya hakim uzmanlar tarafından konuşma derslerinin uygulanması önerilebilir.

Diğer taraftan da son sınıftaki öğrencilerin birinci sınıftaki öğrencilere göre daha az konuşma kaygısı duymalarının öğrenim hayatları boyunca yaptıkları sunum

çalışmalarının ve öğretmenlik deneyimlerinin bir nebze olsun faydalı olduğunu göstermesi sevindiricidir.

Birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Tablo 31'e bakıldığında, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık birinci sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarının (80,26), dördüncü sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarından (70,94) fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre birinci sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin dördüncü sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

5.1.3 Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri açısından öğrenim gördükleri bölümler arasındaki farklılıktan kaynaklanan konuşma kaygısı

Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği gibi farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin konuşma kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

5.1.4 Yaş gruplarına dayalı öğretmen adaylarının konuşma kaygısı durumu

Yaşları 19-20, 20-21 ve 22 ve üzeri olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamaları ve standart sapmaları ve bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaş grupları farklı olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık yaşları 19-20 olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarının (=79,94), yaşları 21 ve üzeri olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamalarından (=70,96) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre yaşları 19-20 olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin, yaşları

21 ve üzeri olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinden daha fazla olduğu söylenebilir.

5.1.5 Sosyo-ekonomik düzeye dayalı öğretmen adaylarının konuşma kaygısı durumu

Sosyo-ekonomik düzeyleri alt, orta ve üst olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamaları ve standart sapmaları ve bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısı puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 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.

5.2 TARTIŞMA

Konuşma kaygısı üzerine yabancı dil konuşma kaygısı ile ilgili çalışmalara rastlanmakta ancak Türkçe Eğitimi ve mesleki açıdan incelenen çalışmalara rastlanmamaktadır.

Essif'in (1998) de öngördüğü dramaya uygulamalı yaklaşım, pilot çalışmanın uygulanmasıyla elde edilen deneyimler, ana çalışmanın sahneye konması aşamasında teknik açıdan değişiklikler yapılmasında ve bu sürecin yeniden gözden geçirilmesinde oldukça olumlu katkılar sağlamıştır.

Veriler bir dizi farklı ölçme aracı ile toplanmıştır; görüşmeler ve günlükler çalışmanın niteliksel veri toplama araçlarını oluştururken, Horwitz ve meslektaşları (1986) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Tiyatro Uygulaması Anketi” çalışmanın niceliksel boyutunu oluşturmaktadır. Kaygı ölçeğinin ön-test ve son-test sonuçları, öğrencilerle yapılan görüşmeler ve her provadan sonra tuttukları günlük bulguları dikkate alındığında, 9

hafta süren bu tiyatro çalışmasının öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarını azaltmada pozitif bir etki yarattığı ve ayrıca öğrencilerin toplum önünde İngilizce konuşmak konusunda güvenlerini ve cesaretlerini arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu uygulama sayesinde öğrencilerin verilen bir metni sadece sınıfta okumaktansa sahneye koyarak oyun, yazar ve yansıtılan kültür ile ilgili daha çok bilgi edindiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Duygusal zeka temelli rasyonel-duygusal davranış tekniklerini kullanarak konuşma derslerinde dil kaygısını azaltmaya yönelik deneysel bir çalışma adlı çalışma, dil kaygısını Akılcı-Duygusal Davranışsal Terapi Teknikleri ve Duygusal Zekâ uygulamalarıyla azaltmayı amaçlamıştır. Çalışma KTÜ Yabancı Diller Okulu'nda yapılmıştır. Çalışma bir karma yöntem çalışmasıdır ve araştırma deseni preexperimental ve quasi-experimental çalışmaların bir birleşimidir. Hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz teknikleri kullanılmıştır. 27 katılımcı çalışmaya katılmıştır. Akılcı-Duygusal Davranışsal teknikler ve Duygusal zekâ birleşimi dil kaygısına bir müdahale olarak kullanılmıştır. Duygusal günlükler, duygusal oluşumların analizi kâğıtları, araştırma günlüğündeki alan notları nitel veri araçları olarak ve Horwitz'in Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği ve iki bölümlü bir anket nitel veri araçları olarak kullanılmıştır. Sonuçlar Akılcı-Duygusal Davranışsal tekniklerin ve duygusal zekâ uygulamalarının önemli ölçüde dil kaygısını azalttığı görülmüştür.

Horwitz'e (1991) göre dil kaygısı, kişinin yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadığı endişeli olma, durgunluk, güvensizlik, utandırılmışlık, aşağılanma korkusu içinde olma, hakarete uğrama ve başarısızlık gibi negatif duygulardır. Yabancı dil kaygısı, kişisel algıların, inançların ve dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden köken alan sınıf içi dil öğrenimi ile bağlantılı davranışların bir bütünüdür.

Yabancı dil konuşma kaygısının nedenleri ve yabancı dil konuşma kaygı düzeyi ile dil yeterlilik düzeyi arasındaki ilişki adlı çalışma, yabancı dil konuşma kaygısını nedenlerini ve öğrencilerin dil yeterlilik düzeyleri ile yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma, 234 öğrencinin katılımıyla Hacettepe Üniversitesi, Temel İngilizce Birimi, Elektrik ve Elektronik Mühendisliği, Uluslararası İlişkiler ve İngiliz Dil Bilimi bölümlerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, dil yeterlilik sınavı, anketler ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Dil yeterlilik sınavı Michigan İngiliz Dili Yeterlilik sınavının

kısaltılmış bir biçimdir. Öğrencilere verilen anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, öğrencilerin kişisel bilgileri toplanmıştır. İkinci bölümde, öğrencilere Huang (2004) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Konuşma Kaygısı anketinin Türkçe çevirisi verilmiştir. Daha sonra, yabancı dil konuşma kaygısının detaylı incelemesi için dokuz öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Nicel veri analizinin sonuçları, katılımcıların orta derecede yabancı dil konuşma kaygısına sahip oldukları ve dil yeterlilik düzeylerinin yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri üzerinde önemli bir rol oynamadığını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, öğretim ve değerlendirme şekilleri, kişisel nedenler ve olumsuz değerlendirilme korkusu kaygı uyandıran faktörler olarak tespit edilmiştir. Öğrenci görüşmelerinde toplanan veriler ise dilin kendisinden kaynaklanan bazı zorlukların kaygı uyandıran diğer faktörler olduğunu ortaya çıkarmıştır.

5.3 ÖNERİLER

Bu değerlendirmelerin sonuçlarına göre konuşma kaygısı yüksek olduğu belirlenen öğretmen adayları için iyileştirici metot ve stratejiler geliştirilerek, konuşma kaygısı düzeylerini azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin konuşmanın meslek hayatlarının en önemli olgusu olduğuna dikkati çekilmeli, yüksek kaygı duyanlara psikolojik destek verilmesi için yönlendirilmelidir.

Sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan öğrencilerin konuşma kaygısının fazla olması da hayat şartlarının olumsuzluğunun insanlar arası diyaloglarını etkilediğini göstermektedir. Öğrenci hayatı boyunca kendini eksik gördüğü toplum hayatı içinde birçok alanda geri planda kalmaktadır tıpkı konuşma kaygısı derecesinde olduğu gibi. Bunu gidermek için de en başta kişisel öz güveni sağlamaya çalışmak gerekmektedir. Sınıf ortamında her bireyin eşit hak ve özgürlüklere sahip olduklarını vurgulamak gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul, Pan Yayıncılık.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm Von Humboldt'da Dil - Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi, s:42.
- Aksan, D. (1998). *Her Yömiyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Kompozisyon Sanatı, *Konuşma*, Ankara: Akçağ Yayınları, s. 257.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Kök Yayıncılık. Ankara.
- American Psychiatric Association, (1952). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Ruhsal Hastalıkların Tamsal ve İstatistiksel El Kitabı*, 4.Baskı.
- Anderson, P. L., Zimand, E., Hodges, L. F. ve Rothbaum, B. O. (2005). *Cognitive Behavioral Therapy for Public-Speaking Anxiety Using Virtual Reality for Exposure, Depression and Anxiety*, 22, s. 156-158.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ayres, J. ve Hopf, T. (1993). *Coping with Speech Anxiety*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Babacan, M. (2007). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Banguoğlu, T. (1990). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, s. 9.

- Behnke, R. R., ve Carlile, L. W. (1971). Heart Rate as an Index of Speech Anxiety. *Speech Monographs*, 38, s. 65-69.
- Behnke, R. R., ve Sawyer, C. R. (1998). Conceptualizing Speech Anxiety as a Dynamic Trait, *Southern Communication Journal*, 63, s. 160-168.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., Celepoğlu, A., (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bippus, A. M. ve Daly, J. A. (1999). What Do People Think Causes Stage Fright? : Naïve Attributions About the Reasons for Public Speaking Anxiety, *Communication Education*, 48, s. 63-72.
- Breakey, L. K. (2005). Fear of Public Speaking- The Role Of The SLP. *Seminars in Speech and Language*, 26, s. 107-117.
- Burns, D. (2006). *İyi Hissetmek, Etkinliği Bilimsel Olarak Kanıtlanmış İlaçsız Depresyon Tedavisi*. İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (1995). *Türkçe Öğretimi*, Bursa: Uludağ Üniv. Basımevi.
- Clevenger, T. (1959). A Synthesis of Experimental Research in Stage Fright. *Quarterly Journal of Speech*, 45, s. 134-145.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları* (10. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çongur, R. (1999). *Güzel Söz Söyleme*. Ankara, TRT Yayınları.
- Daly, J. A. Vangelisti, A. L. ve Weber, D. J. (1995). Speech Anxiety Affects How People Prepare Speeches: A Protocol Analysis of the Preparation Processes of Speakers. *Communication Monographs*, 62, s. 383-397.

- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yay.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, M. (2002) *Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ergin, M, (1994). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Essif, Les (1998). Teaching Literary-Dramatic Texts as Culture-in-Process in the Foreign Language Theater Practicum: The Strategy of Combining Texts. *ADFL Bullet*, 29(3), s. 24- 33.
- Fresco, D. M., Coles, M. E., Heimberg, R. G., Liebowitz, M. R., Hami, S. ve Stein, M. B. (2001). The Liebowitz Social Anxiety Scale: A Comparison of the Psychometric Properties of Self-report and Clinician-Administered Formats. *Psychological Medicine*, s. 31.
- Harris, S. R., Kemmerling, R. L., ve North, M. M. (2002). Brief Virtual Reality Therapy for Public Speaking Anxiety. *CyberPsychology and Behavior*, 5, s. 543-550.
- Hofmann, S. G. ve DiBartolo, P. M. (2000). An Instrument to Assess Self-Statements During Public Speaking: Scale Development and Preliminary Psychometric Properties. *Behavior Therapy*, s. 31.
- Horwitz et al. (1986). *Foreign Language Classroom Anxiety*, The Modern Language Journal, 70, s. 125- 132.
- Hortwitz, E.K. (1991). Preliminary Evidence for Reliability and Validity of a Foreignlanguage Anxiety Scale. In E.K. Hortwitz ve D.J. Young (Eds.) *Language Anxiety: From Theory And Research To Classroom Implications*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.

- Huang, H. (2004). *The Relationship Between Learning Motivation and Speaking Anxiety Among EFL Non-English Major Freshmen in Taiwan*. Unpublished master's thesis, Chaoyang University of Technology.
- Geçtan, E. (1982). *Çağdaş Yaşam Normal Dışı Davranışlar*. Ankara: Maya Yayınları.
- Gedizli, M. (2006). *Söyleyebilmek, Konuşma Nedir?*. İstanbul: Marka Yayınları. s. 15.
- Kaplan, M. (1985). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kelly, L. ve Keaten, J. A. (2000). Treating Communication Anxiety: Implications of The Communiobiological Paradigm. *Communication Education*, 49, s. 45-57.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful Life Events, Personality and Health: An Inquiry Into Hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, s. 1-11.
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*. C.I. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1993). From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, s. 1-22.
- McCroskey, J. C. (1977). Oral Communication Apprehension: A Summary of Recent Theory and Research. *Human Communication Research*, 4, s. 78-96.
- Mcquail, D. ve Windahl, S. (1997). *Kitle İletişim Modelleri*. (Çeviri: Konca Yumlu). Ankara: İmge Kitabevi.

- Miller, S. M. (1990). To See or not to See: Cognitive Informational Styles in the Coping Process. In M. Rosenbaum (Ed.), *Learned Resourcefulness: On Coping Skills, Self-Control, and Adaptive Behavior* (pp. 64-94). New York: Springer-Verlag.
- Özby, M. (2005). *Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları, s. 116-125.
- Özby, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Basımevi, s.6.
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve Anlatım*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Öztürk, Ö. (1985). *Psikanaliz ve Psikoterapi*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Saussure, F. D. (2001). *Genel Dil Bilim Dersleri*. Çeviren: Berke Vardar. İstanbul: Multilingual Yayınları. (Eserin orijinali 1916'da yayımlandı.)
- Seligman, M.E.P., Walker, E.F. ve Rosenhan, D.L. (2001). *Abnormal Psychology*, New York: W.W. Norton ve Company, Inc.
- Spielberger, C. D. (1966). *Theory and Research on Anxiety*. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior* (pp 3-20). New York: Academic Press.
- Taşer, S. (1987). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Taşer, S. (2001). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Tekinalp, Ş. (2007). *Güzel Konuşma Bir Markadır*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Topbaş, S. (2005). *Dil ve Konuşma Terapisi : Geçmişten günümüze kısa bir yolculuk*. 2. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi Bildiri Kitabı. Ankara: Kök Yayınları.
- Uçgun, D. (2007). *Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler*, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 22, s. 59-67.
- Ünalın, Ş. (2004). *Dil ve Kültür*. Ankara: Nobel Yayınları. 2. Baskı.

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil*. Çeviren: Semih Koray.

İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Variş, F. (1973). *Cumhuriyet'in 50. Yılında Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede*

Karşılaşılan Birkaç Sorun. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi, s. 47-62.

Yaman, E. (2001). *Konuşma Sanatı*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Yaman, H. (2010). *Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması*. International Online Journal of Educational Sciences, 2 (1), s. 267-289.

WEB1, www.kemalsayar.com, adresinden 02.02.2012 tarihinde erişilmiştir.

WEB2, <http://zengibarozarslan.com.tr/> adresinden 04.03.2012 tarihinde erişilmiştir.

EK.1 KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Adı:

Soyadı:

Bölümü:

Sınıfı:

Bay: () Bayan: ()

Yaş: 19-20 (), 21-22 (), 23-24 ve üzeri ().

Bu ölçek Eğitim Fakültelerindeki öğretmen adaylarının diğer insanlarla ve öğrencilerle iletişimini sağlarken konuşma kaygılarının derecesini ölçmek amacı ile hazırlanmıştır.

Uygun olan dereceyi X ile işaretleyiniz. Lütfen kendi kendinize doldurunuz.

ÖLÇEK MADDELERİ	DERECELENDİRME
Bir konuşma hazırlarken kendimi gergin ve sinirli hissediyorum.	1() 2() 3() 4() 5()
Bir çalışmada 'konuşma' veya 'topluluk önünde konuşma' kelimelerini gördüğüm zaman kendimi gergin hissediyorum.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşma yaparken düşüncelerim karışıyor ve şaşkın halde oluyorum.	1() 2() 3() 4() 5()
Bir konuşma yaptıktan sonra hoş bir deneyime sahip olduğumu düşünüyorum.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşma sırası bana geleceği zaman endişeleniyorum.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşma yapacağım zaman hiçbir korku duymuyorum.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşmaya başlamadan önce gergin ve sinirli olsam da, başladıktan sonra sakin ve rahat hissediyorum.	1() 2() 3() 4() 5()
Bir konuşma yapmak için sabırsızlanırım.	1() 2() 3() 4() 5()
Eğitmen sınıfta konuşma yapmak için birini çağırdığı zaman kendimi gergin hissederim.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşma yaparken ellerim titremeye başlar.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşma yaparken kendimi rahatlamış hissederim.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşma hazırlamaktan hoşlanırım.	1() 2() 3() 4() 5()

Söyleyeceklerimi önceden hazırlamadığım zamanlar korku içinde olurum.	1() 2() 3() 4() 5()
Bir kişi bana benim konuşmamla ilgili benim bilmediğim bir şey sorarsa kaygılanırım.	1() 2() 3() 4() 5()
Bir konuşma yaparken konuşmaya hakim olduğumu hissederim.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşma yaparken zihnimde başka hiçbir şey olmaz.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşma yaparken korku içinde olmam.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşmaya başlamadan hemen önce terlerim.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşmaya başlamadan önce kalbim çok hızlı atar.	1() 2() 3() 4() 5()
Son zamanlarda kafama takılan kişiler, sorunlar yüzünden konuşma yapmak beni tedirgin eder.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğimden endişe duyarım.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşma yaparken üzerimde en sevdiğim kıyafetimin olması özgüvenimi artırır.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşma yaparken dinleyicilerle göz göze geldiğimde söyleyeceklerimi unuturum.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşma yaparken dinleyicilerin bakışları ve başları ile beni onaylamaları beni rahatlatır.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşma yaparken dinleyicilerin sıkıldığını görmek, konuşmamı hızlıca bitirme isteği uyandırır.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşma yaparken yanaklarım kızarır ve utanırım.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşma yaptığım konuda eksik olmak beni gergin hissettirir.	1() 2() 3() 4() 5()
Önceden konuşmamın provasını yaptığımda kendime olan güvenim artar.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşma yapmadan önce açık havada yürüyüş ve egzersiz yapmak rahatlamamı sağlar.	1() 2() 3() 4() 5()
Konuşma yapmadan önce başarılı bir konuşma yaptığımı hayal etmek motivasyonumu artırıyor.	1() 2() 3() 4() 5()
Sınıfta otururken konuşma korkumu yenmek için derin nefes alıp kendimi rahatlatırım.	1() 2() 3() 4() 5()

Konuşmayı yapacağım konu ile ilgili hazırlanmış materyallerim olmadan konuşmamı tamamlayamam.

1() 2() 3() 4() 5()

Konuşma yaparken sıklıkla ağzım kurur, konuşma esnasında arada su içmek beni rahatlatır.

1() 2() 3() 4() 5()

ÖZGEÇMİŞ

Merve SUROĞLU SOFU, 1984 yılında Adapazarı'nda doğdu. İlkokulu Adapazarı Atatürk İlkokulu'nda, ortaokulu Adapazarı Merkez Atatürk Ortaokulu'nda, liseyi Adapazarı Ali Dilmen Süper Lisesi'nde tamamladı. 2003 yılında Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünü kazandı. Birinci sınıfı tamamladıktan sonra yatay geçiş ile Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne geçiş yaptı. 2007 yılında aynı üniversiteden mezun oldu. 2007-2008 öğretim yılında İstanbul Çamlıca Özel Erdil Kolejinde bir yıl stajyer öğretmenlik yaptı. 2008 yılında üç yıl süreyle Marmara Üniversitesinde 31. madde ile Türk Dili okutmanlığı yaptı. 2009 yılında, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaya hak kazandı. Şu an, yüksek lisansa yönelik akademik çalışmalarına devam etmektedir.

El-mek: mervesuroglu@gmail.com