



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGILARI İLE
SOSYOMETRİK STATÜLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Dede Sefer Akdoğan

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Dede Sefer

Soyadı : Akdoğan

Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları ile Sosyometrik Statüleri Arasındaki İlişki

İngilizce Adı: The Relationship Between Middle School Students' Speech Anxiety and Sociometric Status

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Dede Sefer Akdoğan

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Dede Sefer Akdoğan tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları ile Sosyometrik Statüleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Ahmet DEMİR

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Başak UYSAL

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Başkent Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 25/08/2025

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman ÇİMEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Canımdan çok sevdiğim anneme...

ÖN SÖZ

“Konuş ki seni görebileyim.”

Johann Georg Hamann

Konuşma, bireyin yaşamını ve yaşamın çeşitli alanlarındaki başarısını etkileyen temel unsurlardan biridir. Bireyin konuşma becerisindeki yetkinliği, aynı zamanda sosyal ilişkilerinde belirleyici rol oynamaktadır. Böyle düşünüldüğünde öğrencilerin konuşma becerileri ile sosyal ilişkileri arasındaki bağlantıyı irdelemenin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırmada, ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile sosyometrik statüleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde problem durumu, çalışmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlıkları açıklanmıştır. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi, konuşma kaygısı ve sosyometrik statü olarak iki ana başlıkta ele alınmış ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler verilmiş, dördüncü bölümde alt problemlere ilişkin bulgu ve yorumlar ortaya konmuş, beşinci bölümde ise elde edilen bulgulara yönelik tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Tez sürecimde desteğini esirgemeyen Fatma AKTAŞ’a ve Arş. Gör. Eylül Şerife YÜKSEL’e, veri toplama sürecindeki katkılarından dolayı Ahmet ŞAHİN’e teşekkür ediyorum. Tez sürecimde bana her türlü yardımı ve kolaylığı sağlayan Doç. Dr. Hatice GÜZEL MUMYAKMAZ’a, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÜLGER’e, Doç. Dr. Pakize URFALI DADANDI’ya, Dr. Nazike KARAGÖZOĞLU’na, Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ’ye, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Volkan DEMİREL’e ve Yozgat Bozok Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü’ndeki tüm hocalarıma teşekkür ediyorum.

Akademik yaşamımın her aşamasında desteklerini esirgemeyen Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalındaki tüm hocalarıma teşekkür ediyorum. Lisans eğitimimden bu zamana kendisinden çok şey öğrendiğim, tez sürecimin başından sonuna değin ilgi ve desteğini esirgemeyen, bana akademik bir yol haritası çizen danışman hocam Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a teşekkür ediyorum. Son olarak yaşamım boyunca yanımda olan, desteklerini her zaman hissettiğim aileme; elimden geldiğince aziz ruhunu gururlandırmayı gaye edindiğim sevgili babama, beni yetiştirip bu günlere gelmemi sağlayan biricik anneme, canım kardeşim Zafer'e, benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her kararında yanımda olan sevgili eşim Buse'ye ve bu araştırmaya destek sağlayan, yüksek lisans bursiyeri olarak bulunduğum Türk Dil Kurumuna ve değerli yöneticilerine teşekkür ediyorum.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGILARI İLE SOSYOMETRİK STATÜLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Dede Sefer Akdoğan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos, 2025

ÖZ

Konuşma becerisi, sosyal ilişkilerde önemli rol oynamaktadır. Konuşma kaygısı ise konuşma becerisini ve sosyal ilişkileri olumsuz etkilemektedir. Bireyin sosyal ilişkilerindeki başarısı, sosyometrik statüsünü ortaya çıkarmaktadır. Bu durum göz önüne alındığında konuşma kaygısı ile sosyometrik statü arasındaki ilişkinin belirlenmesinin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları ile sosyometrik statüleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek, aynı zamanda çeşitli demografik özelliklerine göre konuşma kaygılarını ve sosyometrik statülerini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı Yozgat il merkezindeki beş devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam “498” 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, “Ortaokul Öğrencileri için Konuşma Kaygısı Ölçeği”, “Derecelendirilmiş Sosyometri Testi” ve “Kişisel Bilgiler Formu” aracılığıyla toplanmış ve SPSS 29.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile

sosyometrik statü düzeyleri arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin sosyometrik statü düzeyleri arttıkça konuşma kaygısı düzeyleri azalmaktadır. Öğrencilerin orta düzeyde konuşma kaygısı duydukları; konuşma kaygısı düzeylerinin anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, yaşanan yer, kardeş sayısı, aile aylık gelir düzeyi ve aylık okunan kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin orta düzeyde sosyometrik statüye sahip oldukları; sosyometrik statü düzeylerinin anne eğitim durumu, yaşanan yer ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı; cinsiyet, baba eğitim durumu, aile aylık gelir düzeyi ve aylık okunan kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin konuşma kaygıları ile sosyometrik statülerinin yakından ilişkili olduğu, özellikle düşük sosyometrik statüye sahip öğrencilerin daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı duydukları belirlenmiştir. Araştırma, konuşma kaygısı ve sosyometrik statünün çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşma durumlarını ve konuşma kaygısı ile sosyometrik statü arasındaki ilişkiyi ortaya koymakta; eğitim süreçlerinin yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Konuşma, konuşma kaygısı, sosyal kaygı, sosyometri, sosyometrik statü.

Sayfa Adedi: xvi + 138

Danışman: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

THE RELATIONSHIP BETWEEN MIDDLE SCHOOL STUDENTS' SPEECH ANXIETY AND SOCIOMETRIC STATUS

(M.S. Thesis)

Dede Sefer Akdoğan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2025

ABSTRACT

Speaking skills play an important role in social relationships. Speech anxiety, on the other hand, negatively affects speaking skills and social relationships. An individual's success in social relationships reveals their sociometric status. Considering this situation, determining the relationship between speech anxiety and sociometric status becomes important. The aim of the study is to determine the relationship between the speech anxiety and sociometric status of 7th-grade middle school students, and also to examine their speech anxiety and sociometric status according to various demographic characteristics. The relational screening model, a quantitative research method, was adopted in the study. The study sample consisted of a total of 498 7th-grade students studying in five public middle schools in the provincial center of Yozgat in the 2024-2025 academic year. Data were collected using the "Speech Anxiety Scale for Middle School Students," the "Rated Sociometry Test," and the "Personal Informations Form," and analyzed using the SPSS 29.0 package program. The

study found a significant negative correlation between students' speech anxiety levels and sociometric status. Accordingly, as students' sociometric status levels increase, their speech anxiety levels decrease. It was determined that students experienced a moderate level of speech anxiety; their speech anxiety levels differed significantly according to variables such as mother's education level, father's education level, place of residence, number of siblings, monthly family income, and number of books read monthly; and that no significant difference was observed by gender. On the other hand, it was observed that students had a moderate level of sociometric status; their sociometric status levels differed significantly according to variables such as mother's education level, place of residence, and number of siblings; and that no significant difference was observed by variables such as gender, father's education level, monthly family income, or number of books read monthly. Based on the results, it was determined that students' speech anxiety and sociometric status are closely related, with students with low sociometric status experiencing higher levels of speech anxiety in particular. The study reveals how speech anxiety and sociometric status differ according to various demographic variables and the relationship between speech anxiety and sociometric status, contributing to the structuring of educational processes.

Key Words: Speech, speech anxiety, social anxiety, sociometry, sociometric status.

Page Number: xvi + 138

Supervisor: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAS

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
İTHAF.....	iv
ÖN SÖZ	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Problem Cümlesi.....	4
1.3.Araştırmanın Amacı	5
1.4.Araştırmanın Önemi.....	5
1.5.Sınırlıklar	9
1.6.Varsayımlar	10
1.7.Tanımlar	10
BÖLÜM II	12

KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1.Konuşma Kaygısı	12
2.1.1.Kaygı Nedir?	12
2.1.2.Kaygı Türleri	14
2.1.3.Sosyal Kaygı.....	16
2.1.4.Konuşma Kaygısı	20
2.1.5.Konuşma Kaygısı Belirtileri.....	22
2.1.6.Konuşma Kaygısının Özellikleri.....	24
2.1.7.Konuşma Kaygısını Etkileyen Unsurlar	26
2.1.8.Türkçe Eğitimi Açısından Konuşma Kaygısı	28
2.1.9.Konuşma Kaygısını Önlemenin ve Gidermenin Yolları.....	32
2.2.Sosyometrik Statü	38
2.2.1.Sosyometri Nedir?	38
2.2.2.Sosyometrinin Tarihçesi	38
2.2.3.Sosyometrinin İşlevleri	39
2.2.4.Sosyometrinin Önemi	41
2.2.5.Sosyometri Teknikleri.....	42
2.2.6.Sosyometri Testi	42
2.2.7.Sosyometrik Statü	44
2.2.8.Sosyometrik Statüyü Etkileyen Unsurlar	44
2.2.9.Sosyometrik Statü, Sosyal Konum, Sosyal Kabul ve Akran Kabulü Kavramları.....	45
2.3.İlgili Çalışmalar	46
2.3.1.Konuşma Kaygısı ile İlgili Çalışmalar	46
2.3.2.Sosyometrik Statü ile İlgili Çalışmalar	48
BÖLÜM III	52
YÖNTEM	52

3.1.Araştırmanın Yöntemi.....	52
3.2.Araştırmanın Modeli	52
3.3.Çalışma Grubu	53
3.4.Veriler Toplama Araçları	55
3.4.1.Ortaokul Öğrencileri için Konuşma Kaygısı Ölçeği	55
3.4.2.Derecelendirilmiş Sosyometri Testi	56
3.4.3.Kişisel Bilgiler Formu	57
3.5.Verilerin Toplanması.....	57
3.6.Verilerin Analizi.....	58
BÖLÜM IV	60
BULGU VE YORUMLAR	60
4.1.Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	60
4.2.Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Çeşitli Demografik Özelliklere Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	61
4.3.Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	66
4.4.Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerinin Çeşitli Demografik Özelliklere Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	67
4.5.Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Sosyometrik Statü Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar	72
BÖLÜM V	74
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	74
KAYNAKLAR	96
EKLER	128
Ek-1. Ortaokul Öğrencileri için Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	129
Ek-2. Derecelendirilmiş Sosyometri Testi.....	131

Ek-3. Kişisel Bilgiler Formu.....	132
Ek-4. Etik Kurul Onayı	133
Ek-5. Araştırma Uygulama İzni Belgesi	134
Ek-6. Katılımcılar için Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu.....	136
Ek-7. Veli Bilgilendirme ve Onam Formu	137



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	54
Tablo 2. Konuşma Kaygısı ve Sosyometrik Statüye İlişkin Verilerin Normallik Testi Sonuçları.....	59
Tablo 3. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ortalamaları.....	60
Tablo 4. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları.....	61
Tablo 5. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	62
Tablo 6. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	62
Tablo 7. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	63
Tablo 8. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	64
Tablo 9. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	65
Tablo 10. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Aylık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	66
Tablo 11. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Ortalamaları.....	67

Tablo 12. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları.....	67
Tablo 13. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	68
Tablo 14. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	69
Tablo 15. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerinin Yaşadıkları Yer Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 16. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	70
Tablo 17. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerinin Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	70
Tablo 18. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerinin Aylık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	72
Tablo 19. Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Sosyometrik Statü Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayısı Testi.....	73

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

İnsanın özne olduğu her durumda, doğal olarak iletişim de varlığını korumuş ve sürdürmüştür. Doğası gereği sosyal bir varlık olan insan, iletişim aracılığıyla diğer insanlarla etkileşime geçmiş ve sosyalleşmiştir. Bu iletişimi sağlayan temel araçlardan biri de dildir. Dil, insanı insan kılan ayırt edici unsurların başında gelmektedir (Yalçın, 2018, s. 218). Diğer yandan kimlik oluşturma, toplumsal aidiyet geliştirme ve kültürel değerleri kuşaktan kuşağa aktarma görevlerini de üstlenmektedir. Bu çok yönlü işleviyle dil, eğitim sürecinin temel bileşeni olmasının yanı sıra bireyin sosyal yaşantısındaki konumu için de belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini içinde barındıran bir bütündür. Bu becerilere ait yeterlikler, temel dil becerilerini ifade etmektedir. Türkçe eğitiminin esas amacı da öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmektir (Onan, 2019, s. 77). Bir öğrencinin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerindeki yeterliği, dili kullanma becerisinin somutlaştırılmasıdır. Türkçe dersleri, bu becerilerin kazandırılması ve öğrencinin yaşama hazırlanması bakımından önemlidir (Kurudayıoğlu ve Potur, 2015, s. 42). Ortaöğretim düzeyinde bir öğrencinin dinlediğini/izlediğini, okuduğunu tam ve doğru olarak anlayacak; duygu, düşünce, istek ve şikayetlerini sözlü ve yazılı olarak etkili bir şekilde ifade edecek

düzeyde Türkçeyi kullanabiliyor olması beklenir (Doğan, 2020, s. 1). Temel dil becerisindeki yetkinliği, öğrencinin tüm yaşamını doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Bu becerilerin bileşenlerinden biri olan konuşma, dil becerileri arasında özel bir öneme sahiptir. Nitekim insanlar arasında en çok kullanılan dil becerisi olan konuşma (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2022, s. 200), iletişimi sağlayan başat unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuşma becerisi, diğer becerilerden farklı olarak daha erken yaşlarda gelişmeye başlamakta; aynı zamanda okuma ve yazma becerileri, konuşma becerisinin üzerine inşa edilmektedir.

Sosyal ilişkilerin kurulmasını, sürdürülmesini ve düzenlenmesini sağlayan konuşma, bireyin sosyal yaşamını sürdürebilmesi için önemli bir beceridir. Nitekim Yalçın (2018), konuşmanın insan ilişkilerini düzenleme işlevi gördüğünü vurgulayarak konuşmanın toplumsal yönüne dikkat çekmektedir. Bu bağlamda konuşma, hem bireyler arasında iletişimi sağlayan bir araç görevi üstlenmekte hem de bireyin toplumda kendine yer edinebilmesini ve sosyal çevresinde konumlanmasını sağlamaktadır (s. 216). Dolayısıyla öğrencinin konuşma becerisindeki yetkinliği aynı zamanda sosyal ilişkilerine de olumlu yansımaktadır.

Bireyin istenmeme, beğenilmeme, dışlanma gibi maruz kaldığı çevresel unsurlar, kimi zaman kendisini yanlış ifade etmesine, konuşma isteksizliği yaşamasına ve konuşmaya yönelik kaygı duymasına neden olmaktadır (Dursunoğlu, 2010, s. 173). Bu kaygı, iletişim sürecini de olumsuz etkilemektedir. Konuşma becerisini etkileyen birçok unsurdan biri olan kaygı, bireyin içinde bulunduğu öznel bir duruma ilişkin endişe, tedirginlik ve korku duyma hâli olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 1997, s. 453; Manav, 2011, s. 202; Şahin, 2019, s. 119). Kaygı türlerinden biri olan konuşma kaygısı ise bireyin sosyal yaşamını ve akademik etkinliklerini etkileyen sosyal bir etkileşim sorunu olmasının yanı sıra en sık görülen sosyal kaygı bozukluğu türüdür (Katrancı ve Kuşdemir, 2015, s. 418; Katz, 2000, s. 1; Kermen, Tosun ve Doğan, 2016, s. 21; Tosun, Güdek ve Zorlu, 2018, s. 58). Konuşma kaygısı duyan birey, insanlarla iletişim kurmaktan kaçınmakta ve içinde bulunduğu bu durumdan

rahatsızlık duymaktadır. Bireyin yaşam kalitesini olumsuz etkileyen konuşma kaygısı, eğitim-öğretim sürecinde önemle üzerinde durulması gereken bir husustur. Nitekim öğrenciler, temel dil becerileri arasından en çok konuşma becerisinde kaygı duymaktadırlar (Akay ve Uzun, 2018, s. 15). Konuşma kaygısı, hazırlıklı konuşma esnasında ortaya çıkabileceği gibi hazırlıksız yapılan bir konuşma etkinliği sırasında da görülebilmekte (Demir ve Melanlıoğlu, 2014, s. 109) ve öğrencinin konuşmayı gerektiren dersleri veya etkinlikleri sevmemesine, arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşamasına neden olabilmektedir.

Konuşma becerisindeki yetkinlik iletişim becerisini, sosyal ilişkileri ve dolayısıyla toplum içerisindeki konumu etkilemektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin iletişimdeki başarılarının sosyometrik statülerini de etkilediği söylenebilir. Sosyometrik statü; bir grup içindeki bireylerin birbirleri arasında, bir veya birden çok ölçüt doğrultusunda tercih(ler) yapması sonucunda ortaya çıkan sosyal konumdur. Diğer bir deyişle grup içerisindeki bir bireye ait seçme, seçilme, reddetme ve reddedilme kombinasyonlarının niteliğinin ve niceliğinin incelenmesi sonucunda o bireyin grup içerisindeki konumu ortaya çıkmaktadır. Bu seçme ve reddetmelerin örüntüsüne/dağılımına sosyometrik statü adı verilir (Dökmen, 2022, s. 92). Sosyometrik statü, aynı zamanda öğrencinin grup içindeki sosyal kabul durumunu göstermektedir (Oral, 2007, s. 18). Buna göre konuşma becerisindeki yetkinliğin sosyal kabul ve grup içi etkileşim açısından belirleyici olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sosyal ilişkilerinin geliştirilmesinde konuşma becerisindeki yeterliklerinin göz önünde bulundurulması, sağlıklı bir eğitim sürecinin yapılandırılabilmesi için önemlidir.

Sosyal ilişkilerin büyük bir kısmının sözlü iletişimle kurulmasından ve devam ettirilmesinden dolayı sosyal ilişkilerdeki başarının büyük bir çoğunluğu konuşma ve dinleme becerisi ile ilgilidir. Dolayısıyla günlük yaşam içinde çoğu ilişkideki başarının dili kullanabilme becerisine bağlı olduğu söylenebilir (Deniz, 2018, s. 59). Konuşma, birçok şekilde insan ilişkileri etkilemektedir. Nitekim konuşmanın çeşitli özellikleri, etkileşimde bulunan insanların birbirleri hakkındaki düşüncelerinde ve hislerinde belirleyici olmakta (Holtgraves, 2019, s. 1) ve insanlar, bir konuşmacıya nasıl konuştuğuna bağlı olarak

davranışlarını değiştirmektedir (Holtgraves, 2019, s. 68). Sözlü iletişimde muhatabın konuşmasının çeşitli özelliklerinden yola çıkarak onun hakkında bazı fikirler edinmenin mümkün olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin konuşma becerisindeki yetkinliklerinin, sosyal ilişkilerini ve dolayısıyla sosyometrik statülerini etkileyeceği söylenebilir. Dolayısıyla konuşma kaygısı düzeyi yüksek olan bir öğrencinin, iletişimde ve sosyal ilişkilerinde başarılı olabileceği düşünülemez. Öğrencilerin yaşadıkları konuşma kaygısı ile sosyometrik statüleri arasındaki ilişkinin yanı sıra bunların çeşitli unsurlarla olan ilişkisinin ortaya konulması, sosyal olarak dışlanmış (düşük sosyometrik statü düzeyine sahip) ve aynı zamanda konuşma kaygısı düzeyi yüksek olan öğrencilerin kaybedilmeden geri kazanılması için çözüm önerilerinin geliştirilebilmesini mümkün kılacaktır. Konuşma kaygısı ile sosyometrik statü arasındaki ilişkinin anlaşılmasının, konuşma kaygısının giderilmesine ve sosyometrik statülerin artırılmasına yönelik çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.2.Problem Cümlesi

Bu araştırmada “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları ile sosyometrik statüleri arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Çalışmada cevap aranan alt problemler şunlardır:

1. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları ne düzeydedir?
2. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları, çeşitli demografik unsurlara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statüleri ne düzeydedir?
4. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statüleri, çeşitli demografik unsurlara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları ile sosyometrik statüleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları ile sosyometrik statüleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek, aynı zamanda çeşitli demografik özelliklerine göre konuşma kaygılarını ve sosyometrik statülerini incelemektir.

1.4.Araştırmanın Önemi

Konuşma kaygısına ilişkin alanyazın incelendiğinde konuşma kaygısı ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı (Akalın ve Adıgüzel, 2020; Alturan, 2021; Arslan, 2018; Bayraktar, Güner, Kavalcı ve Kurt, 2022; Can, 2017; Can ve Bozgün, 2021; Çodur, 2019; Doğan, 2024; Ensar ve Gündüz, 2022; Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat, 2018; Gündüz, 2020; Gündüz ve Demir, 2022; Gürbüz, Saatçi ve Karabulut, 2022; Kartal, 2019; Kaya ve Koçoğlu, 2023; Koçoğlu, 2023; Özdemir, 2019, Serin ve Durukan, 2023; Sevim ve Gedik, 2014; Tolun, 2019), çeşitli değişkenlerin konuşma kaygısına etkisinin araştırıldığı (Asan, 2019; Aydın ve Kayman, 2021; Aydoğan, 2019; Baki ve Kahveci, 2017; Bulut, 2015; Demir, 2023; Demirci, 2019; Hasırcı, 2018; Karatay ve Demirel, 2020; Kardaş, 2016; Kardaş, 2018; Kardaş ve Şahin, 2016; Kardaş ve Akın, 2019; Kaya ve Kardaş, 2020; Kemiksiz ve Güneş, 2017; Köseoğlu, 2024; Özcan Reyhan, 2021; Özcan Reyhan ve Karakuş, 2021; Özdemir, 2018; Sarıkaya, 2020; Şahan ve Doğan Kahtalı, 2021; Tüzemen, 2016; Uyar ve Hamzadayı, 2023; Uzunyol, 2019; Ünsal, 2019), ilkökul öğrencilerinin konuşma kaygılarına yönelik (Asan, 2019; Gürbüz, Saatçi ve Karabulut, 2022; Köseoğlu, 2024; Sak, 2023), ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarına yönelik (Akalın ve Adıgüzel, 2020; Alturan, 2021; Arslan, 2018; Aydın ve Kayman, 2021; Aydoğan, 2019; Başaran, 2022; Demirci, 2019; Doğan, 2024; Gölpınar vd., 2018; Gündüz, 2020; Gündüz ve Demir, 2022a; Gündüz ve

Demir, 2022b; Kardaş, 2016; Kardaş, 2018; Kardaş ve Akın, 2019; Kardaş ve Şahin, 2016; Kardaş ve Tunagür, 2015; Kavruk ve Deniz, 2015; Kaya ve Koçoğlu, 2023; Kemiksiz ve Güneş, 2017; Keşaplı ve Çifçi, 2017; Koçoğlu, 2023; Özberk, 2023; Özcan Reyhan, 2021; Özcan Reyhan ve Karakuş, 2021; Serin ve Durukan, 2023; Tekşan, Mutlu ve Çinpolat, 2019; Tüzemen, 2016; Uyar ve Hamzadayı, 2023; Uzunyol, 2019; Ünsal, 2019; Yıldırım, 2015; Yılmaz, 2018), lise öğrencilerinin konuşma kaygılarına yönelik (Gedik, 2015; Sevim ve Gedik, 2014), üniversite öğrencilerinin konuşma kaygılarına yönelik (Mayrambeg Kızı, 2023; Sever ve Topçuoğlu Ünal, 2023), öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına yönelik (Baki ve Kahveci, 2017; Bayraktar, Güner, Kavalcı ve Kurt, 2022; Bulut, 2015; Can ve Bozgün, 2021; Can, 2017; Canavar, Şenol, Gürer ve Sunturlu, 2024; Çodur, 2019; Demir, 2023a; Demir, 2023b; Deringöl, 2018; Ensar ve Gündüz, 2022; Ercan Güven, 2020; Gömleksiz ve Koç Deniz, 2019; Harmandar Demirel, Serdar, Uludere ve Karakaş, 2017; Hasırcı, 2018; İşcan ve Karagöz, 2016; Karalı, Şahin, Şen ve Aydemir, 2021; Karatay ve Demirel, 2020; Kartal, 2019; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Koç Akran ve Özdemir, 2018; Kuru, 2018; Küçükbayrak, 2021; Lüle Mert, 2015; Özdemir, 2018; Özdemir, 2019; Sarıkaya, 2020; Suroğlu Sofu, 2012; Şahan ve Doğan Kahtalı, 2021; Şen, 2017; Tolun, 2019; Tolun ve Güven Aktay, 2020; Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarına yönelik (Akay ve Uzun, 2018; Ameen ve Uslu Üstten, 2021; Boylu ve Çangal, 2015; Gökhan, 2020; Kavrazlı, 2022; Köse, 2020; Özdemir, 2013; Polatcan, 2019; Rashid, 2017; Sallabaş, 2012; Solak ve Yılmaz, 2017; Sönmez, 2021; Şen ve Boylu, 2015; Şengül, 2017; Tunçel, 2015; Yılmaz, 2018; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013) ve konuşma kaygısı ölçeği geliştirmeye yönelik (Demir ve Melanlioğlu, 2014; Doğru Çabuker, Balcı Çelik ve Aldemir, 2020; Gündüz ve Demir, 2021; Kınay ve Özkan, 2014; Melanlioğlu ve Demir, 2013; Sevim, 2012; Suroğlu Sofu, 2012; Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013; Yıldırım, 2015) çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Gültekin (2022) tarafından konuşma kaygısına yönelik yapılmış çalışmaların incelendiği araştırmada 2012 yılından itibaren konuşma kaygısı üzerine bir yoğunlaşma olduğu ve araştırmaların

çoğunlukla öğretmen adayları ile yürütüldüğü tespit edilmiştir. Çalışmaların büyük bir çoğunluğunun konuşma kaygısının bir başka değişken ile ilişkisini ortaya koymak, çeşitli değişkenlere göre incelemek üzere yapıldığı görülmüştür. Gerçekleştirilen çalışmalardan görüldüğü üzere konuşma kaygısı çeşitli düzeylerde ve boyutlarda ele alınmış ancak konuşma kaygısının sosyometrik statü bağlamında ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dil ve konuşma ile ilgili yapılan araştırmalar, dil kullanımının sosyal temellerini çoğu zaman göz ardı etmiştir (Holtgraves, 2019, s. 4). Oysaki toplumun son derece karmaşık olan yapısının araştırıldığı sosyolojik çalışmaların takip edilmesi ve dil öğretiminin bu araştırmaların bulgularına dayandırılması gerekmektedir (Yalçın, 2018, s. 30). Dilin sosyal boyutlarının dikkate alınması, dilin nasıl üretildiğinin ve nasıl anlaşıldığının açıklanmasına yardımcı olacaktır (Holtgraves, 2019, s. 4). Bu doğrultuda sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji alanlarının ortasında duran sosyometri ve onun tekniklerinden yararlanmanın Türkçe eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyometrik statüye ilişkin alanyazın incelendiğinde ise sosyometrik statü ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı (Akbal Karaca, 2023; Akkan, 2012; Akpolat, Demirok ve Seven, 2017; Arı Arat, 2018; Aslan, 2008; Avcı, 2016; Avşar, 2019; Bakkaloğlu, 2008; Borgatta, 1954; Demir Şad, 2007; Dikme ve Toker Gökçe, 2021; Dikme, 2022; Dorak, 2016; Dökmen, 1983; Dökmen, 1987; Erten, 2012; Gülay Ogelman, Akdoğan, Kahveci ve Amca Toklu, 2022a; Gülay Ogelman ve Erten, 2013a; Gülay Ogelman ve Erten, 2013b; Gülay Ogelman ve Uçar Çabuk, 2013; Gülay Ogelman, 2011; Güner, 2009; Kaya ve Siyez, 2008; Menteş, 2020; Oral ve Yurtal, 2008; Oral, 2007; Saföz Güven, 2008; Sertöz, 2018; Sübaşı, 2009; Tekcan, 2004; Uçar Çabuk, 2013; Uşaklı, 2022; Uz Baş ve Siyez, 2011), çeşitli değişkenlerin sosyometrik statüye etkisinin araştırıldığı (Çalışkan Çoban, 2007; Değirmenci, 2022; Demir ve Kaya, 2008; Demir, 2006; Özden Ercan, 2019; Eti, 2010; Gülay Ogelman, Amca Toklu, Kahveci ve Akdoğan, 2022b; Gülay Ogelman, 2011; Hotlar, 2016; Kunt Erol, 2017; Özaydın, 2006; Öztürk Özgönenel, 2012; Ulaşan, 2018; Uşaklı, 2006; Yalçın, 2019; Yalçıntuğ, 2023), doğrudan akran ilişkilerinin tespitine yönelik (Abak Kaçar,

2019; Bozan, Akçay ve Karahan, 2021; Göl, 2014; Sinan, 2019), ölçek geliştirmeye yönelik (Gülay, 2008), okul öncesi alanında (Abak Kaçar, 2019; Arı Arat, 2018; Avşar, 2019; Erol ve Gülay Ogelman, 2020; Erten, 2012; Eti, 2010; Gülay Ogelman vd., 2022a; Gülay Ogelman vd., 2022b; Gülay Ogelman ve Erten, 2013a; Gülay Ogelman ve Erten, 2013b; Gülay Ogelman ve Uçar Çabuk, 2013; Gülay, 2008; Kunt Erol, 2017; Menteş, 2020; Uçar Çabuk, 2013; Yalçın, 2019), rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında (Akkan, 2012; Aslan, 2008; Avcı, 2016; Çalışkan Çoban, 2007; Demir Şad, 2007; Demir ve Kaya, 2008; Demir, 2006; Dorak, 2016; Dökmen, 1987; Kaya ve Siyez, 2008; Öztürk Özgönel, 2012; Saföz Güven, 2008; Sertöz, 2018; Sinan, 2019; Sübaşı, 2009; Tekcan, 2004; Ulaşan, 2018; Uz Baş ve Siyez, 2011), özel eğitim alanında (Akpolat, Demirok ve Seven, 2017; Bakkaloğlu, 2008; Frederickson ve Furnham, 2001; Göl, 2014; Özaydın, 2006; Yalçıntuğ, 2023), sınıf eğitimi alanında (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021; Oral, 2007; Oral ve Yurtal, 2008; Uşaklı, 2006; Uşaklı, 2022), eğitim yönetimi alanında (Dikme, 2022; Dikme ve Toker Gökçe, 2021; Güner, 2009) çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere sosyometrik statü, çeşitli düzeylerde ve boyutlarda ele alınmış ancak sosyometrik statünün konuşma kaygısı bağlamında ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca Türkçe eğitimi alanında sosyometri veya sosyometrik statüye ilişkin herhangi bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

Alanyazında farklı sosyometrik statülerdeki öğrencilerin kişilik ve davranış özelliklerine ilişkin birçok araştırma bulgusu yer almaktadır. Sosyometrik statünün çeşitli değişkenler ile ilişkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde akademik yeterliğin, sorunlu davranışların, sosyal becerilerin, iletişim becerilerinin, fiziksel görünümün ve cinsiyetin sosyometrik statü ile ilişkili olduğu görülmektedir (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009, s. 410). Sosyometrik statüleri yüksek öğrencilerin, arkadaşlarının duygularını anlamakta ve uygun tepki vermekte daha yetenekli oldukları, düşük sosyometrik statüdeki öğrencilerin ise arkadaşlarının duygularını yanlış yorumladıkları, iletişimi başlatmakta ve sürdürmekte güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Tercih edilen öğrencilerin arkadaşlarının adını söyleyerek, omzuna dokunarak,

göz kontağı kurarak doğrudan iletişim kurdukları, konu dışı özel bir şeyler söylediklerinde ve istediklerinde konuyu rahatça değiştirebildikleri görülmüştür (Hazen ve Black, 1989, s. 874). Yüksek sosyometrik statüye sahip öğrencilerin öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kurabildikleri, aynı zamanda kendilerini daha iyi ifade edebildikleri tespit edilmiştir (Yalçın, 2019, s.55). Bu sonuçlara göre iyi bir iletişim becerisine sahip olan öğrencilerin aynı zamanda yüksek sosyometrik statü düzeyine sahip oldukları söylenebilir. İletişim becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki, alanyazında belli başlı yönleriyle ortaya konulmuş olsa da konuşma kaygısı ile sosyometrik statü arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde Türkçe eğitimi alanında sosyometriyi ve sosyometri tekniklerini konu alan herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı gibi konuşma kaygısı ile sosyometrik statü arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışma da tespit edilememiştir. Daha etkili ve verimli bir ana dili eğitimi süreci yürütebilmek için sosyal ilişkilerde dezavantajlı durumda olan öğrencilerin tespit edilmesi ve bu durumun nedenlerinin anlaşılması önemlidir. Öğrencilerin konuşma kaygıları ile sosyometrik statüleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin bu anlamda faydalı olacağı, alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı ve bundan sonra yapılacak olan ilgili çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.5.Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, Yozgat il merkezindeki devlet okullarıyla sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma, Ortaokul Öğrencileri için Konuşma Kaygısı Ölçeği, Derecelendirilmiş Sosyometri Testi ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanan veriler ile sınırlandırılmıştır.

5. Derecelendirilmiş Sosyometri Testi, bir ölçüt (birlikte proje ödevi yapmak) ile sınırlandırılmıştır.

1.6.Varsayımlar

1. Katılımcıların veri toplama araçlarına doğru ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
3. Engellenemeyen değişkenlerin tüm katılımcıları eşit derecede etkilediği varsayılmıştır.

1.7.Tanımlar

Konuşma Becerisi: Bireyin kendisini sözlü olarak ifade ettiği, duygu ve dileklerini başka bireylere anlattığı; kendi başına kullanabileceği değil başkalarıyla paylaşabileceği bir dil becerisidir (Yalçın, 2018, s. 97).

Kaygı: Herhangi bir tehlikenin korkusunun yansıması olarak insanda ortaya çıkan tedirginlik durumudur (Manav, 2011, s. 202).

Konuşma Kaygısı: Üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal; kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösteren konuşmaya karşı geliştirilen bir tepkidir (Demir ve Melanlıoğlu, 2014, s. 109).

Sosyometri: Grupların psikolojik özelliklerini istatistiksel bir metotla inceleyen, nicel metotlar üzerine kurulan deneyci bir teknik kullanan ve bu metotların uygulanmasıyla elde edilen sonuçları açıklamaya çalışan yaklaşımın genel adıdır (Moreno, 1963, s.58).

Sosyometrik Statü: Grup içerisindeki bir bireye ait seçme, seçilme, reddetme ve reddedilme kombinasyonlarının nitelik ve niceliklerinin incelenmesi sonucunda ortaya çıkan seçme ve reddetmelerin dağılımı/örüntüsüdür (Dökmen, 2022, s.92).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Konuşma Kaygısı

2.1.1. Kaygı Nedir?

“Kaygı” sözcüğü, Latince kökenli “anksiyete” sözcüğünün Türkçedeki karşılığıdır. Sözcüğün kökenine bakıldığında “sıkıntı, korku, endişe, merak” anlamlarına gelen “anxietas” sözcüğünden geldiği ve “sıkmak, daraltmak, boğmak” anlamlarına gelen “anx-“ fiilinden türetildiği görülmektedir (Etimoloji Türkçe, t.y.; Nişanyan, 2015). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük’te ise “kaygı” sözcüğünün iki farklı anlamı verilmiştir. Sözlükte verilen birinci anlam “Üzücü veya kötü bir şey olacak korkusundan doğan tedirgin edici duygu; düşünce, tasa, küşüm, endişe, gam.” biçiminde iken ikinci anlam “Genellikle kötü bir şey olacaktıymış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu.” (TDK, 2025) olarak görülmektedir.

Kavramın ilk kullanımının 1525 yılına kadar uzandığı bilinmektedir (Beck ve Emery, 2011, s. 88). Hipokrat’ın ise psikiyatrik bozukluklarla ilgili eserlerinde amaçsız kaygı olarak adlandırdığı bir durumdan bahsettiği bilinmektedir (Berkun, 2003, s. 7). Bununla birlikte kaygı, 18. yüzyıldan itibaren tıbbî metinlerde ve psikiyatri kitaplarında sıklıkla kullanılan bir kavram hâline gelmiştir. Psikoloji alanında ise 1940’lı yılların sonlarında ilk kez Freud

tarafından kullanılmış ve böylece psikolojik bir kavram olarak yer edinmeye başlamıştır (Aksoy, 2012, s. 17; Manav, 2011, s. 203). Freud'a göre kaygı; her yerde, her zaman ve herkes tarafından yaşanabilecek olan, tehlike anında ortaya çıkan, istenilmeyen ve hoşlanılmayan bir duygu durumudur (Akt. Aksoy, 2012, s.17). Kaygı, Freud'tan sonra, onu takip eden ve diğer bilim adamlarınca da ele alınarak kavramsal açıdan genişlemiştir. Amerikan Psikiyatri Birliği (2022) tarafından yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-Beşinci Baskı'da yer alan tanıma göre kaygı, kişinin tehlike algısına karşı ortaya çıkan, kontrol edilemeyen ve tekrarlayan; gerginliğe, huzursuzluk hâline ve kaçınmalara neden bir duygudur. Öfke patlaması, ölme ve çıldırma korkusu, çarpıntı, nefes alma zorluğu, sindirim problemleri gibi belirtiler, kaygının tanımlanmasında yer alan unsurlardır.

Alanyazında kaygının; bireyde kötü bir şey olacağına ve bunu engelleyemeyeceğine ilişkin bir düşüncenin belirmesiyle meydana gelen, sebebi tam olarak bilinemeyen tehdit edici bir uyarana karşı hissedilen huzursuzluk, korku, endişe, sıkıntı ve kontrol kaybı gibi duyguları içeren öznel ve gözlemlenebilir bir duygu durumu olarak tanımlandığı görülmektedir (Antony ve Swinson, 2008, s. 6; Cüceloğlu, 2023, s. 286; Dağ, 1999, s. 169). Çeşitli tanımların bulunmasına rağmen kaygının, tanımlanması zor bir olgu olduğu ifade edilmektedir (Cüceloğlu, 2023, s. 274; Zhanibek, 2001, s. 9). Dolayısıyla araştırmacılar tarafından net bir kaygı tanımı üzerinde uzlaşılmış değildir. Yapılan tanımlar ışığında kaygı kavramını şu şekilde tanımlamak mümkündür: Kaygı; nedeninin özne tarafından da açık ve anlaşılır olarak tanımlanamadığı korku, panik ve endişe gibi olumsuz duyguları içeren, bazı fiziksel, bilişsel ve duyuşsal belirtilerle kendini gösteren öznel bir duyuşsal tepkidir.

Kaygının birey üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin değerlendirilmesinde, kaygının düzeyi ve sürekliliği iki temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Orta/normal düzeyde kaygı, tüm insanlarda var olan ve belirli bir düzeye kadar sağlıklı olarak görülen ve geçici bir duygu durumudur (Aykan, 1969, s. 135). Diğer yandan tamamen kaygısız olmak, kaygıya ilişkin başka bir sorunu teşkil etmekte ve bu da sağlıklı bir durum olarak

değerlendirilmemektedir (Anderson ve Bourke, 2000, Akt. Ergüt, 2021, s. 1). Sağlıklı düzeyde kaygı; bireyi tehditler karşısında uyarmakta, tedbir alabilmesini sağlamakta, çeşitli konularda güdülemekte ve kişilik gelişiminde etkin rol oynamaktadır (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007, s. 284; Burkovik, 2009, s. 26; Ersevim, 2005, s. 305; İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2017, s. 173). Kaygı, bireyin kolayca üstesinden gelebileceği, kaygı duyulmasını gerektirmeyen durumlarda ortaya çıktığında bir sorun olarak görülmektedir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006, s. 530). Yüksek düzeyde kaygı; bilişsel, fiziksel ve davranışsal tepki bozukluklarına neden olmakta (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003, s. 70; Cüceloğlu, 2023, s. 437) ve bu durum, bireyin günlük yaşamını büyük ölçüde etkilemektedir.

2.1.2. Kaygı Türleri

Kaygı türleri incelendiğinde kaygının süresine göre sürekli kaygı ve durum kaygısı; etkileme durumuna göre kolaylaştırıcı kaygı ve engelleyici kaygı; kaynağına göre ise kişilik kaynaklı kaygı, olay kaynaklı kaygı ve durum kaynaklı kaygı olarak sınıflandırıldığı ve değerlendirildiği görülmektedir.

Kaygı, süresine göre değerlendirildiğinde sürekli kaygı ve durum kaygısı olarak ikiye ayrılmaktadır. Speilberger (1966)'ın geliştirdiği İki Faktörlü Kaygı Kuramı'na göre kaygı, kalıcılık-geçicilik durumuna (süresine) göre değerlendirilmektedir. Bireyin kaygı eğilimi, sürekli kaygının temelini oluşturmaktadır. Sürekli kaygı, sabit ve devamlıdır; bu nedenle bir kişilik özelliği olarak nitelendirilebilir. Speilberger'e göre sürekli kaygının anahtar cümlesi, "Genellikle kaygı hissederim." ifadesidir (Akt. Öner ve LeCompte, 1983, s. 2). Çevreden gelen olası tehditlere bağlı değildir; birey, ortada gerçek bir durum olmasa bile karşılaştığı her stresli durumda endişeli hissedebilmekte, özdeğerlerinin tehdit edildiğini sanmaktadır (Gökçe ve Dünder, 2008, s. 26; Şeyhoğlu, 2005, s. 21). Belli bir zaman sonra sürekli kaygı hâli normalleşmekte; birey, olaylara ve durumlara huzursuz, gergin ve sıkıntılı bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır (Kaya ve Varol, 2004, s. 35). Durum kaygısı ise algılanan öznel bir

tehdit durumuna karşı oluşan, her bireyin yaşayabileceği kısa süreli ve geçici kaygıdır (Köknel, 1995, s. 169). Bu kaygı türünde kaygıyı tetikleyen unsur(lar) ortadan kalkınca bu unsurlarla birlikte kaygı da ortadan kalkmaktadır. Durum kaygısı, her bireyin yaşayabileceği olağan bir kaygı türü olup bireyin üzerinde yıkıcı ve kalıcı bir etkisi bulunmamaktadır.

Bir diğer kaygı sınıflamasına göre kaygı, etkileme durumuna göre değerlendirildiğinde kolaylaştırıcı kaygı ve engelleyici kaygı olarak ikiye ayrılmaktadır. Kolaylaştırıcı kaygı, bireyi öğrenme ortamlarında mücadele etmeye ve güdülenmeye yöneltirken engelleyici kaygı ise bireyin öğrenmeye karşı kaçınma davranışını benimsemesine neden olmaktadır (Batumlu ve Erden, 2007, s. 25). Kolaylaştırıcı kaygı, güdülenmeyi artırarak öğrenmeyi kolaylaştırmakta; engelleyici kaygı ise güdülenmeyi azaltarak meşgul olunan eylemin tamamlanmasına engel olmaktadır.

Kaygı, kaynağına göre değerlendirildiğinde ise kişilik merkezli kaygı, olay merkezli kaygı ve durum merkezli kaygı olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bunlar sürekli kaygı duyma, belli olaylara aynı tepkiyi verme ve belli durumlara karşı benzer tepkiler verme şeklinde görülmektedir (Aydın ve Zengin, 2008, s. 84). Kişilik merkezli kaygı, bireyin kişiliğinin bir parçasıdır, duyuşsal yapısıyla ilgilidir ve sürekliliği olan bir kaygı türüdür. Olay merkezli kaygı, belirli olaylara karşı duyulan kaygıdır. Durum merkezli kaygı ise özel bir duruma karşı duyulan kaygıyı ifade etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, yukarıda sözü edilen kaygı sınıflamalarının yanı sıra performans kaygısı, iletişim kaygısı, sınıf kaygısı, sınav kaygısı, okuma kaygısı, yazma kaygısı, dinleme kaygısı, dil bilgisi kaygısı, meslekî kaygı, görevlendirilme kaygısı, sosyal kaygı, konuşma kaygısı (Özdemir, 2013, s. 43-45; Tunçel, 2015, s. 108) gibi farklı kaygı türlerinin de alanyazında yer aldığı görülmektedir.

2.1.3. Sosyal Kaygı

İlgili alanyazın incelendiğinde sosyal kaygının; bireyin toplum içinde gerçekleştirdiği herhangi bir davranışına ilişkin hata yapıp utanç duyacağı, sorun yaşayacağı, olumsuz bir biçimde değerlendirileceği ve olumsuz bir izlenim bırakacağı düşüncesi ile huzursuzluk, rahatsızlık ve korku duyarak sosyal durumlardan ve ortamlardan kaçınması hâli (Dilbaz, 1997, s. 18; Erkan, 2002, s. 122; Köroğlu, 2021, s. 197; Öztürk, 2014, s. 16) olarak tanımlandığı görülmektedir. Sosyal kaygı, bireyin diğer bireyler tarafından değerlendirilme durumunun veya olasılığının olduğu (Yalom, 2008, Akt. Küçük, 2016, s. 8) sosyal durumlara ilişkin davranışlarının gözlemlenmesi ve incelenmesi doğrultusunda (Burger, 2016, s. 310; Kashdan, 2007, s. 349) alay konusu olma, iyi bir izlenim bırakma (Ramaiah, 2005, s. 13) gibi endişeler sonucunda ortaya çıkan duygu durumudur. Sosyal kaygının temelinde değerlendirilme korkusu ve kaçınma davranışı bulunmaktadır. Birey, izlenip değerlendirildiğini düşünerek mantık dışı ve ısrarlı bir korku duymakta ve sosyal ortamlardan, durumlardan ve etkileşimlerden istemsizce kaçınmaktadır (Beck ve Emery, 2011, s. 89). Bunun sonucunda bireyin iletişimi, etkileşimi ve sosyal bağları zayıflamakta; toplumdaki rolü ve görünürlüğü zarar görmektedir.

Sosyal kaygı, bir sağlık sorunu olarak ilk defa Amerikan Psikiyatri Birliği (1989) tarafından yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-Gözden Geçirilmiş 3. Baskı (DSM-3)'da "Başkaları tarafından değerlendirileceği durumdan, sürekli ve gerçeğe uygun olmayan bir korku duyma ve bu durumdan kaçınma; utanç duyacağı veya rezil olacağı biçimde davranabileceğinden korkma" olarak tanımlanmıştır. DSM-4'te "Tanımadığı insanlarla karşılaştığı veya başkalarının gözünün üzerinde olabileceği, bir veya birden fazla toplumsal eylemi gerçekleştirdiği durumdan belirgin ve sürekli bir korku duyma, kişinin küçük duruma düşeceği veya utanç duyacağı biçimde davranacağından korkma" durumu (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994) olarak tanımlanan sosyal kaygı, DSM-5'te ise "toplumsal durumlarda kaygı veya korku yaşama, olumsuz değerlendirilmekten korkma,

toplumsal durumlardan kaçınma veya yoğun bir kaygı ile bu durumlarda bulunma” olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2022).

DSM-5’te sosyal kaygının tanı ölçütleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Birey, başkalarınca değerlendirilebilecek olduğu bir veya birden çok toplumsal durumda belirgin kaygı yaşar,
- Birey, olumsuz olarak değerlendirilebileceği şekilde davranmaktan veya kaygı duyduğuna ilişkin belirtiler göstermekten korkar,
- Mezkûr toplumsal durumlar, neredeyse her zaman kaygı doğurur,
- Birey, mezkûr toplumsal durumlardan kaçınır veya yoğun bir kaygı ile duruma katlanır,
- Duyulan kaygı, sosyal ortamlarda çekinilen duruma ve toplumsal-kültürel bağlama göre orantısızdır,
- Sürekli bir durumdur, 6 ay veya daha uzun sürer,
- Belirgin bir sıkıntıya neden olur; toplumsal alanlarda, iş yaşamında ve diğer önemli alanlarda olumsuz etki yaratır,
- Bir maddenin (uyuşturucu, ilaç vb.) veya başka bir sağlık durumunun fiziksel etkilerine bağlanamaz,
- Panik bozukluğu, beden algısı bozukluğu veya otizm gibi başka bir ruhsal bozuklukla açıklanamaz,
- Sağlığı ilgilendiren başka bir durum varsa kaygı, bu durumla açıkça ilişkisizdir veya aşırı düzeydedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2022).

Sosyal kaygı, genel nüfus içerisinde yaygın ve sık rastlanan bir kaygı türüdür (Burkovik, 2020, s. 38). Nitekim ABD’de major depresif bozukluk ve alkol bağımlılığından sonra en yaygın üçüncü psikolojik sorundur (Kessler, Berglund, Demler, Jin, Merikangas ve Walters, 2005, s. 594). Dünyada ortalama her on kişiden biri sosyal kaygı yaşasa da tedavi için

başvurma oranı düşüktür (Burkovik, 2020, s. 38). Başlangıç yaşı, 13-24 yaş arasında değişmektedir (Dilbaz, 1997, s. 19). Kimi araştırmacılar sosyal kaygının kadınlarda ve erkeklerde eşit oranda görüldüğünü belirtirken (Yolaç, 2003, s. 48) kimi araştırmacılar ise kadınlarda, erkeklerden daha yaygın görüldüğünü belirtmektedir (Burkovik, 2020, s. 38; Yüksel, 2014, s.161). Eğitim düzeyi açısından bakıldığında düşük eğitim düzeyine sahip bireylere kıyasla yüksek eğitilmiş bireylerde sosyal kaygının daha sık görüldüğü bilinmektedir (Burkovik, 2020, s. 38).

Sosyal kaygının iki temel çıkış noktasının bulunduğu görülmektedir. Bunlardan ilki, değerlendirilme durumunun olması veya böyle bir durumun yaşanacağı düşüncesidir (Leary ve Kowalski, 1997, s. 6). Sosyal kaygılı bireyler, sosyal bir durum içerisindeyken diğer bireyler tarafından gözlenip değerlendirilecekleri düşüncesiyle yoğun ve anlamsız bir kaygı duymaktadır. Bireyin, değerlendirilme durumundan kaygı duymasının yanı sıra gelecekte karşılaşabileceği olası bir sosyal durumda değerlendirilme olasılığı da kaygı durumunu etkilemektedir. Diğer bir deyişle değerlendirilme durumu olmasa dahi değerlendirilmenin olma olasılığı bile bireyi kaygılandırmaktadır. Dolayısıyla birey, toplum içinde değil yalnız başına olsa da değerlendirilme olasılığından dolayı geleceğe yönelik bir kaygı duyabilmektedir (Leary ve Kowalski, 1997, s. 2). Değerlendirilme durumunun bu denli etkili olmasından dolayı sosyal kaygı, aynı zamanda “değerlendirilme kaygısı” olarak da adlandırılabilir (Beck ve Emery, 2011, s. 90). İkinci temel özellik ise kaçınma davranışıdır. Kaçınma, sosyal kaygının en temel belirtisidir (Leary ve Kowalski, 1997, s. 3). Sosyal kaygı yaşayan birey; rezil olmaktan, eleştirilmekten, utanç duymaktan ve başarısız olmaktan çekindiğinden için sosyal ortamlara girmek istemez. Sosyal ortamlarda yaşadığı olumsuz durumları tekrar yaşamamak için de kaçınma davranışı geliştirir. Bu kaçınma durumu, sürekli ve ısrarlı bir biçimde devam eder. Diğer kaygı türleriyle kıyaslandığında birey, kaygı yaratan durumlardan bir şekilde kaçınabilmesine rağmen insan doğasının bir gerekliliği olarak sosyal ortamlardan, diğer bireylerle iletişim ve etkileşim kurmaktan kolay kolay kaçınmamaktadır. Bu durum, sosyal kaygıyı diğer kaygı türlerine kıyasla daha sıkıntı

verici bir konuma getirmektedir (McNeil, 2010, s. 3). Yıldırım, Çırak ve Konan (2011), sosyal kaygının neden olduğu sonuçları okulda başarısızlık, meslekî başarısızlık (bir işte çalışamama), becerilerinin altında bir işte çalışma (kariyer veya yükselmeyi başaramama), toplumsal etkileşimde kısıtlılık, karşı cins ile iletişim kuramama, arkadaşlık kuramama ve sürdürmemeye, ekonomik bağımlılık, gereksiz tıbbî incelemeler ve farklı sorunlara yönelik tedavi arayışları ve buna bağlı artan maddî giderler, alkol ve ilaç kullanımı, depresyon, açık alan korkusu (agorafobi), intihar düşüncesi ve girişimi olarak sıralamaktadırlar (s. 85). Ayrıca sosyal kaygının yeti yıkımı (Sübaşı, 2007, s. 6) ve düşük benlik saygısı (Dilbaz, 2000, s. 4) gibi durumlara neden olduğu bilinmektedir. Bireysel etkilerinin yanı sıra toplumlar da sosyal kaygılı bireylerin meydana getirdiği potansiyelden yararlanamamaktadır (Yıldırım, Çırak ve Konan, 2011, s. 86). Sosyal kaygının genel nüfus içerisindeki yaygınlığı da göz önüne alındığında ciddi bir toplumsal sorun olarak görülmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Sosyal kaygının en sık görüldüğü durumlar şunlardır:

- Sözlü sunum yapma,
- Yetenek, bilgi ve beceri açısından sınanma,
- Yabancılarla ve üstlerle konuşma,
- İlgi odağı olma,
- Tanışma ve tanıştırılma,
- Telefon konuşmaları,
- Misafir kabul etme,
- Bir işi yaparken izlenme,
- Şakaya maruz kalma,
- Toplu yapılan etkinlikler,

- Sosyal ortamda yemek yeme,
- Başkalarının önünde yazı yazma,
- Umumî tuvaletleri kullanma,
- Karşı cins ile iletişim,
- Alışveriş yapma,
- İş görüşmesi,
- Toplantılara katılma (Beck ve Emery, 2011, s. 260; Leary ve Kowalski, 1997, s. 2).

Sosyal kaygının sık görüldüğü durumlar incelendiğinde, daha çok iletişim kurmayı ve konuşma yapmayı gerektiren durumlarda ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda sosyal kaygının konuşma kaygısı ile yakında ilişkili olduğu söylenebilir.

2.1.4. Konuşma Kaygısı

Konuşma kaygısına ilişkin çalışmalar, günümüzden geçmişe doğru izlendiğinde uzun bir çalışma geçmişinin olduğu görülmektedir. Öyle ki konuşma kaygısının incelenmesinin, konuşma kaygısının özgüven ve beceri eksikliğinden kaynaklandığını ileri süren Antik Yunan hatiplerine kadar uzandığı söylenebilir (Hsu, Hazel ve Ayres, 2008, s. 4768). Dönemin koşullarına ve anlayışına göre ele alınıp değerlendirilmiş olan konuşma kaygısının bilimsel olarak incelenmesi, daha sonraki süreçlerde gerçekleşmiştir. Tıpta ve psikolojide konuşma kaygısı adı ile ayrıca tanımlanmış bir sağlık sorunu bulunmamakla birlikte konuşma kaygısının, sosyal kaygı ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Nitekim sosyal bir kaygı türü olarak değerlendirilen konuşma kaygısı (Hamzadayı, 2019, s. 90; Niles, Craske, Lieberman ve Hur, 2015, s. 28), aynı zamanda sosyal kaygının en yaygın görülen biçimidir (Breakey, 2005, s. 108; Dilbaz, 2000, s. 3; Gültekin ve Dereboy, 2011, s. 151).

Alanyazın incelendiğinde konuşma kaygısının topluluk önünde gerçekleştirilen konuşmalara ilişkin kaygı ve birebir gerçekleştirilen konuşmalara ilişkin kaygı olmak üzere iki boyuttan oluştuğu görülmektedir. Araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar da bu doğrultuda farklılık göstermektedir. Genel anlamıyla konuşma kaygısı, konuşmaya karşı geliştirilen bir tepki (Demir ve Melanlıoğlu, 2014, s. 109; Suroğlu Sofu, 2012, s. 14) olarak tanımlanmaktadır. Detaylı incelendiğinde konuşma kaygısı, “topluluk önünde gerçekleştirilen konuşmalar” boyutunu önceleyen araştırmacılar tarafından bireyin bir topluluk önünde duygu, düşünce ve bilgilerini paylaştığı esnada yaşadığı tedirginlik, başarısız olma hissi ve bunların sonucunda konuşma yapmakta zorlanması durumu (Katrancı ve Kuşdemir, 2015, s. 418; Suroğlu Sofu, 2012, s. 16; Özdemir, 2013, s. 43) olarak tanımlanırken “yüz yüze yapılan konuşmalar”ı diğer bir deyişle “iletişim süreci”ni önceleyen araştırmacılara göre ise bireyin günlük yaşam içinde kendini güvende hissetmediğinde, bir yeni ortama girdiğinde, beklenmedik bir durumla karşılaştığında, diğer bireylerle iletişime geçmeden önce iletişime geçme düşüncesiyle veya iletişim esnasında korku ve endişe duyması durumu (Dwyer, 1998, s. 43; Rashid, 2017, s. 27) olarak tanımlanmaktadır.

Konuşma kaygısı, aslında hem topluluk önünde hem de yüz yüze gerçekleştirilen konuşmaları kapsamaktadır. Bu her iki boyutu da içeren tanımlamalara göre konuşma kaygısı, bireyin topluluk karşısında konuşma yapması veya birebir iletişim kurması gereken durumlarda ve bu durumların öncesinde konuşmaktan çekinmesi, mecbur kalmadıkça sessiz kalmayı yeğlemesi, konuşmanın zarurî olduğu durumlarda ise heyecanlanması, kendini sağlıklı bir biçimde ifade edememesi, çeşitli duyuşsal, bilişsel ve fiziksel tepkiler vermesi, korku ve endişe duyması durumudur (Kardaş, 2018, s. 4; Keşaplı ve Çiftçi, 2017, s. 465; Yıldırım, 2015, s. 20). Yapılan tanımların ışığında; konuşma kaygısını “hem topluluk önünde yapılan hem de birebir gerçekleştirilen konuşmaları kapsayan, konuşma öncesinde ve esnasında ortaya çıkabilen, birtakım duyuşsal, bilişsel ve fiziksel belirtilerle kendini gösteren, korku, tedirginlik ve panik hâli” olarak tanımlamak mümkündür.

2.1.5. Konuşma Kaygısı Belirtileri

Genel kaygı durumu, fizyolojik ve psikolojik birçok belirti ile kendini gösterebilmektedir. Fizyolojik belirtiler şöyle sıralanabilir: yorgunluk, hâlsizlik, güçsüzlük, ağız kuruluğu, baş ağrısı, baş dönmesi, iştahsızlık, kan basıncının düşmesi veya yükselmesi, kalp çarpıntısı, solunum hızının artması, nefes darlığı, bel ağrısı, el ve ayak parmaklarının soğukluğu, kas gerginliği, ishal veya kabızlık, mide bulantısı, terleme, titreme, uykusuzluk (Cüceloğlu, 2023, s. 291; Kaya ve Varol, 2004, s. 33; Köknel, 1995, s. 168). Psikolojik belirtiler ise endişe, gerginlik, güvensizlik, korku, panik, şaşkınlık, tedirginlik, heyecan, iç sıkılması, telaş, ürkü, rahatsızlık hissi, kafa karışıklığı, net düşünememe, aniden sinirlenme, aşırı tepkide bulunma, karamsarlık, çaresizlik (Cüceloğlu, 2023, s. 291; Kaya ve Varol, 2004, s. 33; Yıldırım, 2015, s. 20) olarak sıralanabilir.

Beck ve Emery ise (2011) kaygı belirtilerini bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve fiziksel olarak dört başlık altında incelemişlerdir (s. 67). Buna göre bilişsel belirtiler aşırı teyakkuz hâli, dikkat dağınıklığı, kısa dikkat süresi, üstesinden gelememe korkusu, olumsuz değerlendirmelerden korkma; duygusal belirtiler tahammülsüzlük, tedirginlik, sinirlilik, gerginlik, şaşkınlık, endişe; davranışsal belirtiler, kaçma, sakınma, konuşma bozukluğu, duruş bozukluğu; fizyolojik belirtiler ise çarpıntı, kalp ritminde artış, yüksek veya düşük kan basıncı, kasılma, titreme, yerinde duramama, sallanma, göz seğirmesi, hâlsizlik, hızlı nefes alma, nefes almada güçlük, göğüste basınç, boğazda yumru hissi, bulantı, çarpıntı, güçsüzlük, iştahsızlık, karın ağrısı, sık idrara çıkma, yüzün kızarması, yüzün solgunlaşması, avuç içinde terleme, genel terleme ve kaşınma olarak belirlenmiştir.

Sosyal kaygının dikkat dağınıklığı, gerginlik, sersemlik, huzursuzluk, sıkıntı, kalp çarpıntısı, nefes darlığı, yüz kızarması, terleme, titreme, baş ağrısı, mide bulantısı, ağız kuruluğu, telaşlanma, akıcı konuşamama, gergin ve kısa konuşma, kısık ses tonu, yetersiz göz teması, düşüncelerini ifade edecek sözcükleri bulmada zorluk (Burger, 2016, s. 310; Dilbaz, 2000, s. 4) gibi belirtilerle kendini gösterdiği görülmektedir.

Konuşma kaygısı ise çeşitli belirtilerle ortaya çıkabilmektedir. Bu belirtiler; fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal belirtiler olmak üzere dört başlık altında incelenebilir:

Fiziksel belirtiler; yüzün kızarması, kalp ritminin bozulması, terleme, titreme, hızlı nefes alışverişi, ses dalgalanması ve titremesi, boğaz üzerinde oluşan kırmızı lekeler, ağız kuruluğu, baş ve karın ağrısı, mide bulantısı, çarpıntı, iştahsızlık, uykusuzluk (Beatty, 2001, Akt: Köşeler, 2006, s. 22; Bodie, 2010, s. 71; Keşaplı ve Çiftçi, 2017, s. 465; Melanlıoğlu ve Demir, 2014, s. 109; Suroğlu Sofu, 2012, s. 19; Yıldırım, 2015, s. 20) olarak sıralanmaktadır.

Bilişsel belirtiler söyleyeceklerini unutma; kendine, dinleyicilere, konuşma ortamına vb. fazla odaklanma, konuşmaya odaklanamama, düşünce akışının kesintiye uğraması, başarısız olacağını düşünme, uyku düzeninin bozulması ve kâbus görme (Demirel, 2019, s. 489; Katrancı ve Kuşdemir, 2015, s. 418; Özcan, 2020, s. 76; Özdemir, 2018, s. 362; Sevim ve Gedik, 2014, s. 381) şeklindedir.

Duyuşsal belirtiler; heyecanlı, sinirli ve rahatsız hissetme, gerginlik, korku, üzüntü, asabiyet, endişe, durgunluk, yargılanma, hata yapma, küçük düşürülme, başkalarıyla kıyaslanma, cevap veremeyeceği bir soruyla karşılaşma korkusu, moral bozukluğu, hazırlıksız ve güvensiz hissetme (Demirel, 2019, s. 489; Katrancı ve Kuşdemir, 2015, s. 418; Keşaplı ve Çiftçi, 2017, s. 464; Melanlıoğlu ve Demir, 2014, s. 109; Özcan, 2020, s. 78; Suroğlu Sofu, 2012, s. 14; Yıldırım, 2015, s. 20) şeklinde sıralanabilir.

Davranışsal belirtiler ise sosyalleşmekten ve konuşmaktan kaçınma, kendini ifade edememe, göz teması kuramama, yerinde duramama, başını öne eğme, omuzların düşük olduğu özgüvensiz bir duruş sergileme, konuşmayı kısa kesme, aşırı hızlı konuşma, ses tonunu ayarlayamama (Beatty, 2001, Akt. Köşeler, 2006, s. 22; Özcan, 2020, s. 76; Özdemir, 2018, s. 362) şeklinde kendini gösterebilmektedir.

Kartal'a göre (2019) konuşma kaygısı yaşayan bireylerin hissettikleri şunlardır:

- Bu konuşmada başarılı olamayacağım.

- Konuşma sonunda her şey kötü olacak.
- Konuşma esnasında söyleyeceklerimi unutacağım.
- Kendimi yetersiz ve eksik görüyorum.
- Konuşma bittiğinde insanların yüzüne bakamayacağım.
- Kalbim yerinden çıkacakmış gibi çarpıyor.
- Yapacağım konuşma hakkında zihnimde hiçbir şey yok.
- Gözüm kararıyor, midem bulanıyor ve terliyorum (s. 19).

Demir ve Melanlıoğlu ise (2014) konuşma kaygısına sahip olan öğrencilerde gözlemlenebilen durumları şöyle sıralamıştır:

- Konuşma yapması gereken durumlardan korkma,
- Olumsuz değerlendirilme düşüncesi nedeniyle endişelenme,
- Konuşmakta zorlandığı için kendini kötü hissetme,
- Konuşmaktan kaçınma (s. 110).

2.1.6. Konuşma Kaygısının Özellikleri

Konuşma sürecinin yaklaşık %5'lik bölümü, doğrudan konuşma kaygısı ile açıklanabilmektedir (Baki ve Kahveci, 2017, s. 62). Nitekim Yaman ve Suroğlu Sofu (2014), bireylerin yaklaşık %14'ünün konuşma sırasında belirgin bir kaygı yaşadıklarını belirtmektedir (s. 43). Katz (2000) ise insanların yaklaşık %20 ila %85'inin konuşma yapmaları gerektiğinde kaygı yaşadıklarını belirtmektedir (s. 1). Bu durum, konuşma kaygısının azımsanamayacak bir yaygınlığa sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla

konuşma kaygısı, bireyler arasında farklı kaygı düzeylerinde yaşanabilmekte ve neredeyse her birey, konuşma kaygısı ile karşı karşıya kalmaktadır.

Yaşamın birçok alanında konuşma kaygısı ile karşılaşılabilir. Çeşitli alanlarda en çok görülen kaygı türü olan konuşma kaygısı; oyuncular (aktörler), politikacılar, öğretmenler, akademisyenler, iş insanları gibi mesleği gereği sık sık topluluk önünde konuşmak zorunda olan bireylerde de görülebilmekte ve hatta tarihe mâl olmuş usta hatiplerin de konuşma kaygısı yaşadıkları bilinmektedir. Öyle ki Roma dönemi hatiplerinden Çiçero, bir hatip ne kadar yetkin olursa olsun, hatibin, konuşmanın zorluğundan o derecede korkacağını ve konuşmasının dinleyiciler üzerinde bırakacağı etkinin derecesine bağlı olarak endişe duyacağını ifade etmiştir (Muallimoğlu, 2016, s. 26). Dolayısıyla deneyimli konuşmacılar da dahil olmak üzere her bireyin belli bir derecede konuşma kaygısı yaşayabileceği söylenebilir. Buna rağmen konuşma kaygısı yaşayan bireyler, çoğu zaman yaşadıkları durumu yalnızca kendilerine özgü bir problem olarak algılamakta ve bu durumun diğer insanlar tarafından da yaşanabileceğini göz ardı etmektedirler. Bu bireyler, kaygılarını içselleştirerek tasalanmakta; böylece taşıdıkları duygusal yük artmaktadır (Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013, s. 44). Bu durum, bireyin kaygı ile başa çıkmasını zorlaştırmakta ve süreci daha karmaşık hâle getirmektedir.

Konuşma kaygısına sahip olan birey, bu durumun farkındadır ve bundan rahatsızlık duymaktadır. Ancak yaşadığı kaygının kaynağını çoğu zaman açık bir şekilde belirleyememekte ve kaygıyı kontrol altına almakta zorlanmaktadır. Birey, konuşmanın zorunlu olmadığı ortamlarda iletişim kurmaktan bilinçli olarak kaçınmakta ve geri planda kalmayı tercih etmektedir (Demir ve Melanlıoğlu, 2014, s. 109). Bu tutum, bireyin iletişimden ve sosyal etkileşimden uzaklaşmasına neden olmakta; dolayısıyla kendini ifade etme ve sosyal becerilerini geliştirme fırsatlarını da sınırlamaktadır.

Konuşma kaygısı, bireyin etkin bir biçimde yaşamını devam ettirmesini engellemektedir. Konuşma kaygısı yaşayan birey sosyal ilişkilerinde çekingen davranmakta, dolayısıyla

becerilerini tam anlamıyla gösterememekte, rezil olma düşüncesiyle sorulan sorulara kısa ve yetersiz cevaplar vermektedir (Koyuncu, 2012, s. 12). Toplum içinde genellikle “sessiz” olarak tanımlanan bu bireyler için konuşma kaygısı, eğitimden iş yaşamına bireysel konulardan sosyal ilişkilere kadar geniş bir alanda olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Can, 2017, s. 223). Bu bağlamda konuşma kaygısı, sosyal çevreyle olan etkileşimini sınırlayarak bireyin yaşam kalitesini olumsuz etkilemekte ve böylece bireyin kendini gerçekleştirebilmesinin önünde engel oluşturmaktadır.

2.1.7. Konuşma Kaygısını Etkileyen Unsurlar

Konuşma kaygısının oluşumunda ise etkili olan birçok unsurun var olduğu bilinse de herkes için geçerli kesin ve net unsurların varlığından söz edilemez. Buna karşın konuşma kaygısını etkileyen unsurlara ilişkin yapılan çalışmalarda belli başlı unsurların konuşma kaygısını etkilediği ve konuşma kaygısının oluşumunda etkili olduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar, konuşma kaygısını etkileyen unsurları psikolojik, fizyolojik, zihinsel, duyuşsal, kalıtsal unsurlar olarak sınıflandırırken (Kınay ve Özkan, 2015, s. 1293) bazı araştırmacılar ise bu unsurları fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik unsurlar olarak sınıflandırmaktadır (Gölpınar vd. 2018, s. 76). Farklı sınıflamalar olsa da belli noktalarda kesiştikleri görülmektedir. Yapılan sınıflandırmalardan yola çıkarak konuşma kaygısını etkileyen unsurları;

- Fiziksel unsurlar,
- Psikolojik unsurlar,
- Bilişsel unsurlar,
- Çevresel unsurlar,
- Kalıtsal unsurlar olarak beş başlık altında incelemek mümkündür. Buna göre:

Konuşma kaygısını etkileyen fiziksel unsurlar; çeşitli fiziksel sağlık sorunları ve konuşma bozuklukları olarak sıralanabilir.

Psikolojik unsurlar ise özgüven eksikliği, geçmişte yaşanmış olan olumsuz deneyimler, konuşmaya yönelik olumsuz düşünceler, başarısızlık korkusu, dikkat odağı olmaktan rahatsızlık duymak, eleştirilme ve küçük düşürülme korkusu, konuşma özyeterliği , bireysel tutumlar, konuşma becerisine yönelik tutum, , konuşmacının duygu durumu, benlik saygısı, irrasyonel inanç, sosyal onay, psikolojik sağlamlık, konuşma öncesi kendi kendine yapılan konuşma, görevi hakkıyla yapabilme düşüncesi, doğru ve mantıklı davranabilme endişesi dış görünüşüne güvenmeme, stres, utangaç mizaç, kararsızlık (Bippus ve Daly, 1999'dan Akt. Suroğlu Sofu, 2012, s. 19; Eyüp, 2013, s. 110; Gündüz, 2020, s. 20; Özdemir, 2013, s. 44; Kansızoğlu ve Kansızoğlu, 2022, s. 20; Kardaş, 2015, s. 546; Katrancı ve Kuşdemir, 2015, s. 418; Özdemir, 2013, s. 44; Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013, s. 44; Yelok ve Sallabaş, 2009, s. 584) şeklinde sıralanmaktadır.

Bilişsel unsurları da dile hâkimiyet, konu hâkimiyeti, dil bilgisine hâkimiyet, konuşmacının tecrübesi, konuşmacının konuşma öncesi yaptığı hazırlık, unutkanlık (Bippus ve Daly, 1999'dan Akt. Suroğlu Sofu, 2012, s. 19; Gündüz, 2020, s. 20; Özdemir, 2013, s. 44; Kardaş, 2015, s. 546; Katrancı ve Kuşdemir, 2015, s. 418; Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013, s. 44) olarak sıralanabilir.

Çevresel unsurları ise ilgisiz dinleyici(ler), dinleyicinin uzman kişilerden, tanıdık veya yabancı olması, mekânın özellikleri, dinleyici tepkisi, ebeveyn tutumları, öğretmen tutumları, sosyal olmayan iş ve eğitim ortamı, olumsuz eğitim öğretim ortamları, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, sosyoekonomik ve kültürel düzey, konuşma fırsatının verilmemesi, düzenlenen etkinliklerin öğrenciye uygun olmaması, sınıf ortamlarının fiziksel şartlarının yetersizliği, zamanın sağlıklı yönetilmemesi, televizyon ve internette geçirilen süre (Akalin ve Adıgüzel, 2020, s. 1354; Bippus ve Daly, 1999'dan Akt. Suroğlu Sofu, 2012,

s. 19; Demir ve Melanlıoğlu, 2014, s. 111; Gündüz, 2020, s. 20; Kardaş, 2015, s. 546) olarak sıralamak mümkündür.

Kalıtsal unsurlar ise biyolojik mekanizma ve genetik unsurlardan (Erdoğan, 2018, s. 355-367) meydana gelmektedir.

2.1.8. Türkçe Eğitimi Açısından Konuşma Kaygısı

Kaygı, her yaşta görülebilmekle birlikte bireyin yaşamındaki bazı dönemlerde, kaygının yaygınlığı, şiddeti ve sürekliliği artabilmektedir. Diğer bir deyişle; kaygının yaygınlığı, şiddeti ve sürekliliği yaşa göre değişebilmektedir. Kaygının en yoğun yaşandığı yıllar, bireyin doğumundan sonraki ilk iki yıl ve ergenlik dönemidir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Sosyal kaygı ise genellikle ergenliğin ilk dönemlerinde başlamaktadır (Flanagan, Erath ve Bierman, 2008, s. 759). Sosyal kaygı, ergenlerde oldukça yaygın (%4 ila %9) bir sorundur (Stein ve Kessler, 1999, Akt. Mousavi, 2023, s. 26). Türk ergenlerde sosyal kaygının yaygınlığı ise %14,4 olarak tespit edilmiştir (Bayramkaya, Toros ve Özge, 2005).

Bireyin yaşamında önemli bir eşik niteliğinde olan ergenlik döneminde ortaya çıkan kaygı durumu, ergenin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimine doğrudan etki etmektedir (Çolak, Eren ve Doğan, 2017, s. 152). Dolayısıyla bu dönem hem ergenin kendisi hem ebeveynleri hem de öğretmenleri için iyi yönetilmesi gereken zor bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergenlerin sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirebilmesinde, ergenlik döneminin destekleyici bir ortamda geçmiş olması oldukça önemlidir. Bu nedenle ergenlikte doğru yönetilmeyen kaygı süreci, ilerleyen yıllarda ergenin tüm yaşamını olumsuz etkileyebilmekte; bireyin yaşamının çeşitli alanlarında geri kalmasıyla ve diğer bireylerle sağlıklı iletişim, etkileşim ve ilişki kuramamasıyla sonuçlanmaktadır.

Sosyal kaygılı ergenler ağlama, mızızlanma, sızlanma, ebeveynlere aşırı düşkünlük, kekemelik, huzursuzluk, yerinde duramama, yetersiz göz teması, mırıldanma, sesin titremesi, kalp çarpıntısı, mide bulantısı, terleme, titreme, nefes alamama hissi, hissizleşme,

baş ağrısı, yoğun özeleştirme, kaçınma, olumsuz değerlendirilme, başarısızlık ve yetersizlik düşüncesi (Albano, Marten, Holt, Heimberg ve Barlow, 1995, Akt. Tok, 2019, s. 29) gibi belirtiler göstermekte; sınıfta konuşma yapma, tahtaya yazı yazma, arkadaşlarıyla konuşma, okul tuvaletini kullanma, toplumsal bir alanda yemek yeme, arkadaş edinme ve arkadaşlık ilişkilerini sürdürme, başkaları tarafından izlenme, karşı cinsle iletişim, akraba görüşmeleri, misafir karşılayamama, telefonla konuşma, yemek siparişi verme, bir sohbet başlatma ve sohbeti sürdürme, sınıfta soru sorma veya bir soruya cevap verme, derse ve sosyal etkinliklere katılma, iddialı olma ve herhangi bir performans sergileme (Bernstein, Bernat, Davis ve Layne, 2008, s. 753) gibi konularda sorun yaşamaktadırlar. Bunların sonucu olarak sosyal kaygı yaşayan ergenlerde düşük akademik başarı, düşük özgüven, depresyon ve madde kullanım riski, geç evlenme veya hiç evlenememe (Bayramkaya, Toros ve Özge, 2005, s. 166; Parçal, 2018; Inderbitzen Nolan ve Walters, 2000) görülebilmektedir.

Kaygı, öğrenme sürecini ve dolayısıyla öğrenmeyi doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Öğrenme sürecinde belli bir düzeye kadar kaygı, bireye olumlu etki etmekte ve itici bir güç olmaktadır (Gazioğlu, 2013, s.451). Bu durumda kaygının düzeyi ve öğrenilen bilginin zorluğu, belirleyici rol oynamaktadır (Cüceloğlu, 2023, s. 276). Karmaşık bilişsel işlemleri gerektiren durumlarda kaygının başarı durumuna zarar verdiği görülürken basit bilişsel işlemleri gerektiren durumlarda ise orta düzeyde kaygının yararlı olduğu görülmüştür (Cüceloğlu, 2023, s. 276; Gazioğlu, 2013, s. 451). Diğer bir deyişle kaygı, yapılan iş bilişsel anlamda kolaysa olumlu; zorsa olumsuz etki etmektedir. Yüksek kaygı düzeyi ise akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir (Vitasari, Wahab, Othman, Herawan ve Sinnadurai, 2010; Weda ve Sakti, 2018). Yüksek kaygı yaşayan bireyler, odaklanmakta güçlük çekmekte, gördüğü ve duyduğu bilgileri anlamakta zorlanmaktadır (Cüceloğlu, 2023, s.183). Birey bir sorunla karşılaştığında soruna takılı kalmakta, soruna yönelik diğer çözüm önerilerini göremeyecek hâle gelmekte ve nihayetinde başarısız olmaktadır.

Kaygı, her öğrenci tarafından farklı beceri alanlarında duyulabilmektedir. 1960'lı yıllardan itibaren yapılan çalışmalar, kaygının dil becerileri üzerinde de etkisi olduğunu ortaya

çıkarmıştır (Kavruk ve Deniz, 2015, s. 67). Kaygının etkili olduğu dil becerilerinden biri de konuşma becerisidir. Konuşma becerisi, öğrencinin okul ve gelecekteki yaşantısında önemli bir yere sahiptir. Öğrencinin konuşma becerisini olumsuz etkileyen çevresel, sosyal, kültürel, ekonomik, fiziksel, bilişsel ve duyuşsal etkenler bulunmakla birlikte, özellikle duyuşsal etkenler, konuşma becerisini olumsuz etkileyebilmektedir (Sevim ve Gedik, 2014, s. 381). Öğrencinin konuşma becerisine yönelik motivasyonu, tutumu, öz yeterlik algısı ve duyduğu kaygı, konuşmayı etkileyen duyuşsal etkenleri, yani konuşmanın duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır (Gölpınar vd. 2018, s.78). Duyuşsal boyutun bileşenlerinden biri olan konuşma kaygısı, konuşma becerisini büyük ölçüde etkileyen (Sevim, 2012, s. 928) ve bu nedenle üzerinde dikkatle durulması gereken bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Konuşma becerisinin bebeklik çağında edinilmeye başlanmasına ve günlük yaşamda en fazla kullanılan dil becerisi olmasına rağmen öğrenciler, konuşma kaygısı nedeniyle çeşitli sorunlar yaşamaktadır (Demir ve Melanlıoğlu, 2014, s. 108). Konuşma kaygısı, genellikle ilkokulda veya lisede yaşanan olumsuz bir olaydan sonra başlamakta ve öğrenciyi, konuşma yapmasını gerektiren durumlardan ve ortamlardan uzaklaştırmaktadır (Katz, 2000, s. 2). Dolayısıyla konuşma kaygısı, öğrencilerin konuşmayı gerektiren dersleri ve etkinlikleri sevmemesine, bir topluluğun önünde konuşma, arkadaşlık ilişkileri kurma gibi sosyal etkinlikleri gerçekleştirememesine sebep olabilmektedir. Konuşma kaygısı düzeyi düşük olan öğrencilerin ise konuşma gerektiren etkinlik ve durumlardan hoşlandıkları, konuşma yapmayı sevdikleri görülmektedir. Bu durum, konuşma kaygısının göz ardı edilmemesi gereken bir olgu olduğunu göstermektedir.

Konuşma kaygısı, konuşmanın niteliğini ve konuşma başarısını olumsuz etkilemekte ve konuşmaktan kaçınma, konuşmak istememe gibi durumlara neden olmaktadır. Konuşma Kaygısı duyan öğrencilerin konuşma etkinliklerinden hoşlanmadıkları, üstelik konuşmayı bir ceza olarak algıladıkları ve bu durumun konuşma sınavlarındaki başarıyı da olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Özkan ve Kınay, 2015, s. 1293). Yıldırım'a göre (2015), konuşma kaygısı duyan bir öğrencinin akademik başarısı, konuşma kaygısı giderilmediği

müddetçe, eğitim yaşamı boyunca istenilen düzeye getirilememektedir (s. 38-39). Nitekim öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla etkileşimden kaçınan, anlamadığı konulara ilişkin öğretmenine soru sorma konusunda çekingen davranan ve öğretmen tarafından yöneltilen soruları yanıtlamaktan imtina eden bir öğrencinin, öğrenme sürecinden beklenen düzeyde akademik kazanım ve bilişsel gelişim sağlaması mümkün olmamaktadır.

Konuşma kaygısı, öğrencinin konuşmaya bütüncül bir şekilde odaklanmasını engelleyerek öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Yaman ve Suroğlu Sofu'ya göre (2013) kaygı yaşayan bir öğrenci, konuşmanın esas amacına ve içeriğine yoğunlaşmak yerine, konuşma sürecine dair endişelerle mücadele ettiğinden dolayı konuşmanın esas hedeflerine ulaşması zorlaşmaktadır (s. 44). Kaygı düzeyi yüksek olan öğrenci, genellikle iletinin biçimsel yönüne odaklanmakta ve söyleyeceklerinin beğenilmesi gibi ikincil endişelerle meşgul olmaktadır. Zihin, konuşmanın anlam boyutundan uzaklaşıp biçimsel veya duyuşsal boyutlarına yöneldiğinde, öğrencinin dili etkili bir şekilde kullanması, düşüncelerini yapılandırması ve kendini açık biçimde ifade etmesi güçleşmektedir. Bu bilişsel dağınıklık, öğrenmenin niteliğini zayıflatmakta; bunun sonucunda da öğretim sürecinde hedeflenen davranışların kazandırılması güçleşmektedir. Dolayısıyla konuşma kaygısı, öğretim sürecinde hedeflenen davranışların kazandırılmasını zorlaştıran bir engel niteliği taşımaktadır.

Konuşma kaygısı yaşayan öğrenci için okul ortamında karşılaşılan birçok iletişim ve etkileşim durumu, öğrencinin gözünde ciddi birer kaygı kaynağı olarak görülmektedir. Öğrenci için hazırlıklı veya hazırlıksız konuşmalar, konuşma ödevleri ve sınavları, proje sunumları, derste söz almak, sorulan bir soruyu yanıtlamak, sözlü yoklamalar, yüksek sesle konuşmak, sınıf arkadaşlarının önünde konuşmak, arkadaş edinmek gibi durumlar önemli bir sorundur (Arslan, 2018, s. 27; Kavruk ve Deniz, 2015, s. 67; Melanlıoğlu ve Demir, 2014, s. 109; Sevim ve Gedik, 2014, s. 381; Yıldırım, 2015, s. 37). Özellikle otorite sayılabilecek bireylerle gerçekleştirilen iletişimde kaygı, daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Öğrenci açısından bu durum; öğretmen, müdür yardımcısı ve okul müdürü gibi üstlerle

iletişim kurma sırasında yoğunlaşmakta ve söz konusu bireylerle yapılan konuşmalar öğrenciler tarafından son derece stresli, hatta tehdit edici bir deneyim olarak algılanmaktadır (Koyuncu, 2012, s. 64). Öğrenci, otorite ile kurduğu iletişimde rahat konuşamamakta, davranışlarını ve söylemlerini sürekli olarak kontrol etme çabası içerisine girmekte, hata yapmaktan çekinmekte ve bu nedenle baskı altında hissetmektedir.

2.1.9. Konuşma Kaygısını önlemenin ve Gidermenin Yolları

Kaygı; belli bir düzeye kadar olumlu, güdüleyici ve itici bir deneyim olsa da yüksek düzeyde duyulduğunda rahatsız edici ve giderilmesi gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Her birey, konuşma öncesinde ve esnasında belli bir düzeyde kaygı duyabilmektedir. Bu durum, tabii bir süreç olarak görülmekte ve hatta çoğu zaman güdülenmeyi artırıcı bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Öyle ki Maviş (2013), düşük ve orta düzeyde konuşma kaygısının bireyi daha dikkatli, yaratıcı ve oşkulu davranmaya yönlendiren işlevsel bir güdü kaynağı olabileceğini ifade etmektedir (s. 64). Öte yandan konuşma kaygısının kontrol altına alınamaması, giderilememesi ve böylece kaygının sürekli kazanması, konuşma becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Konuşma becerisinin sağlıklı bir şekilde geliştirilmesi, öncelikle konuşma kaygısına yol açan etkenlerin ortadan kaldırılmasıyla mümkün olmaktadır (Demir ve Melanlıoğlu, 2014, s. 111). Dolayısıyla etkili ve sağlıklı bir konuşma becerisinin kazandırılabilmesi için konuşma kaygısının giderilmesi gerekmektedir.

Kaygı, bireyin i dünyasından kaynaklanan öznel bir duygu olduğu için bu duyguyu tetikleyen ve besleyen unsurların tespit edilmesi, kaygı düzeyini azaltmaya yönelik atılacak ilk adımdır. Kaygı duyan birey, kaygı durumunda hissettiği duygulardan ve oluşturduğu düşüncelerden yola çıkarak bu süreci anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu durum, kaygı ile başa çıkma sürecinin başlangıcını oluşurmaktadır (Cüceloğlu, 2023, s. 291). Nitekim Konuşma kaygısının giderilmesinde de birincil adım, bireyin konuşma kaygısına neden olan unsurların farkına varmasıdır. Kaygının kaynağı belirlenmedikçe kalıcı ve etkili çözümlerin

üretilebilmesi mümkün olmamaktadır. İşcan ve Karagöz (2016), konuşma kaygısının giderilmesinde ilk adımın, bireyin kaygı düzeyini artıran duygularına ve düşüncelerine yönelik farkındalık kazanması olduğunu belirtmektedir (s. 202). Bu farkındalık, bireyin kendini tanımasını, yeterli ve eksik yönlerini bilmesini ve böylece kaygıyla başa çıkabilmesini sağlayacak olan bir başlangıç noktası niteliğindedir. Konuşmaya karşı olumlu tutum geliştirebilmenin ön koşulu ise konuşma kaygısının nedenlerinin belirlenmesidir. Böylece uygulamaya yönelik çözüm önerileri geliştirilebilecektir (Kavruk ve Deniz, 2015, s. 68). Kaygının kaynağı tespit edildikten sonra, öncelikle öğrencinin konuşmaya yönelik olumsuz duygu ve düşüncelerden arındırılması gerekmektedir (Özdemir, 2019, s. 31; Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013, s. 44). Öğrencinin konuşmaya yönelik olumlu düşünceler geliştirmeleri, sürecin önemli bir parçasıdır. Konuşma kaygısına karşı olumlu düşünmenin bireyin zihinsel süreçlerini yeniden yapılandırmasını sağlayarak kaygının giderilmesine yardımcı olduğu bilinmektedir (Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013, s. 44). Aksi hâlde konuşma kaygısının üzerine gidilmeyerek bastırılmaya çalışılması, kaygının zamanla daha kalıcı bir hâl almasına neden olmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2014, s. 127). Bunu engellemek için konuşma kaygısına neden olan unsurlar tespit edilmeli ve bu nedenlerin üzerine gidilerek konuşmaya ilişkin olumlu düşünme sağlanmalıdır.

Konuşma kaygısının önlenmesinde çocuğun ilk sosyal çevresi olan aile ortamı, belirleyici bir rol oynamaktadır. Aile bireylerinin tutumları, çocuğun hem özgüvenini hem de konuşma becerisinin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda Kemiksiz (2016), konuşma becerilerinin gelişiminde ailenin, çocuğa öz güven kazandırmada ve yapılan konuşma hatalarını düzeltmede üstlendiği rolün önemine dikkat çekmektedir. Aile, bu sorumluluğu ne ölçüde ne kadar sağlıklı ve bilinçli yerine getirirse çocukların konuşma yeterliliği de o ölçüde artmaktadır (s.5). Öte yandan bu süreçte çocuğa yeterince konuşma fırsatı verilmemesi veya yapılan hatalarla alay edilmesi gibi olumsuz tutumlar, konuşmaktan çekinen ve kendine güvenmeyen bireylerin yetişmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle

ailelerin çocuklarına konuşmaları için yeterli söz hakkı tanınmaları, onları dikkatle dinlemeleri ve yaptıkları hatalara karşı yapıcı bir tutum sergilemeleri gerekmektedir.

Konuşma becerisinin temelleri, ilk olarak aile ortamında atılsa da becerinin sistematik bir biçimde geliştireceği öğrenme ortamı okuldur. Bu noktada öğretmen, kaygının kaynağını belirlemede önemli bir role ve sorumluluğa sahiptir. Öğretmenin bir rehber pozisyonunda konumlanıp buna uygun yaklaşımlar benimsemesi; konuşma kaygısının ilerlemeden giderilebilmesini, gerekli müdahalelerin yerinde ve zamanında yapılabilmesini kolaylaştırmaktadır. Konuşma kaygısı, yalnızca öğrencinin konuşma performansını etkileyen bir duygu olmaktan öte düşünceleri rahatça ifade edilebilme, öğrenme sürecine etkin katılım gibi birçok farklı durumu da etkilemektedir. Bu çok boyutlu etkilerinden dolayı meydana gelebilecek olası olumsuz durumlar göz önünde bulundurularak kaygının oluşumuna yönelik gerekli önlemler erken zamanlarda alınmalı ve kaygının kontrol altında tutulması sağlanmalıdır. Bu bağlamda öğrencinin konuşma kaygısının giderilebilmesi için ailede ve okulda yalnız bırakılmadığı, desteklendiği ve kendini rahatça ifade edebildiği güvenli ortamlar sağlanarak kaygıyı azaltıcı koşulların elde edilmiş olması gerekmektedir. Aile ve okulun bu süreci birlikte yürütmesi, öğretmenin ise öğrencinin kaygı düzeyini gözlemleyip uygun yaklaşımları benimsemesi, kaygının erken bir zamanda kontrol altına alınmasını kolaylaştıracaktır. Özellikle ortaokul dönemi, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminin hızlandığı, aynı zamanda duyuşsal duyarlılığının da arttığı bir dönemdir. Bu bağlamda öğrencinin kendini açık ve rahat bir biçimde ifade edebilir hâle gelebilmesi için ortaokul dönemi, hassas bir dönüm noktası niteliğindedir. Bu dönemde görülen konuşma kaygısının daha erken bir dönemde fark edilmemiş olması, öğrencinin konuşma becerisinin gelişimini zorlaştıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Demir ve Melanlıoğlu, 2014, s.110-111). Diğer bir deyişle, erken fark edilip tanılanmayan ve kaygının giderilmesine yönelik müdahalede bulunulmayan öğrencinin konuşma kaygısının kontrol altına alınması, daha da zorlaşmaktadır. Bu nedenle konuşma kaygısının erken dönemlerde tespit edilmiş olması ve buna yönelik çözüm yollarının sistemli bir şekilde takip edilmesi gerekmektedir.

Fang ve Tang (2021), konuşma kaygısının giderilmesinde öğrencinin öğretmenleriyle ve akranlarıyla kurduğu ilişkilerin anahtar rol oynadığını ortaya koymuştur (s. 8). Bu noktada öğretmenin öğrenciye karşı ılımlı ve yapıcı bir tutum sergilemesi, sabırlı bir şekilde öğrencinin kaygı seviyesi asgarî düzeye ulaşana değin uygulamalara devam etmesi gerekmektedir. Öğretmenin iletişim becerilerindeki yeterliği ve öğrencilerine karşı tutumu, öğrencinin sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ihtiyaçlarını da kapsamalıdır. Bu sâyede konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin tespit edilmesi ve desteklenmesi kolaylaşacak ve kaygıya neden olabilecek unsurların erken fark edilmesi ve önlenmesi mümkün hâle gelecektir. Diğer yandan öğrencinin akranlarıyla kurduğu sağlıklı ilişkilerin öğrencinin özgüvenini artırdığı, konuşma pratiği yapmasına imkân sağladığı, iletişim becerilerini geliştirdiği ve böylece konuşma kaygısının oluşumu engellemeye yardımcı olduğu söylenebilir. Hâlihazırda konuşma kaygı düzeyi yüksek öğrenciler için de kaygının giderilmesinde etkili olabileceği düşünülebilir.

Konuşma kaygısının giderilmesi, bilinçli olarak seçilen ve sistemli bir biçimde uygulanan yöntem, teknik, strateji ve değerlendirmelere bağlıdır. Nitekim Demirel (2019), kaygının neden olduğu olumsuzlukların ortadan kaldırılmasının ancak öğretim sürecinde uygulanacak olan yöntem, teknik ve stratejiyle ve ölçme-değerlendirme araçlarının doğru biçimde seçilmesiyle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır (s. 497). Bu doğrultuda birçok araştırmacı tarafından konuşma kaygısının giderilmesine yönelik çeşitli yöntem, teknik, strateji, uygulama ve öneriler geliştirilmiştir. Aşağıda, alanyazında tespit edilen bu yöntem, teknik, strateji, uygulama ve önerilere yer verilmiştir.

Kaygı ile başa çıkma yolları, “bilinçli uygulanan teknikler” ve “bilinçsiz (savunma mekanizmalarını kullanarak) uygulanan teknikler” olmak üzere iki başlıkta incelenebilir (Cüceloğlu, 2023, s. 291). Bilinçli uygulanan teknikler; otohipnoz tekniği, dereceli gevşeme tekniği ve kaynağı bulma tekniğidir (Cüceloğlu, 2023, s. 292-299). Otohipnoz ve dereceli gevşeme teknikleri, kaygıyı azaltmakta ve kaygıyı denetim altında tutmakta yardımcı olmaktadır. Kaynağı bulma tekniğinde ise kaygı durumu fark edildikten sonra kaygının

temel nedeni tespit edilmekte; daha sonrasında uygun davranışlarda bulunularak kaygı, denetlenmeye çalışılmaktadır (Cüceloğlu, 2023, s. 327). Savunma mekanizması; farkında olmadan, bilinçsiz olarak kaygıdan kurtulma çabası ile gerçekleştirilen davranışlardır (Cüceloğlu, 2023, s. 299). Savunma mekanizmaları, kaygı veren durumun algılanmasını engeller ve algılanan kaygının derecesini azaltır. Bir anlamda gerçekten kaçışı veya gerçeği çarpıtmayı içerir. Bazı savunma mekanizmaları şunlardır: Mantiğa bürüme, karşıt tepki geliştirme, bastırma, yansıtma, özdeşleşme, yer değiştirme, yüceltme, soyut kavramlara bürüme, hayal dünyasından kaçma, telafi, inkâr vb. (Cüceloğlu, 2023, s. 327).

Pribly, Keaten ve Sakamoto (2001), konuşma kaygısını gidermek için koşullu kaygı azaltma müdahaleleri (sistemik duyarsızlaştırma), olumsuz düşünce müdahaleleri (rasyonel duygusal terapi, bilişsel yeniden yapılandırma ve görselleştirme) ve beceri eğitimi (s.148-149) olmak üzere üç yöntemin etkililiğinden bahsetmektedirler. İşcan ve Karagöz'e göre (2016) konuşma kaygısını önlemek için kaygıya neden olan unsurlar tespit edilmeli, bunlara ilişkin farkındalık kazandırılmalı, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları belirlenmeli ve buna göre önlem alınmalı, kaygıya neden olan unsurlardan kaçmak yerine kaygı kaynağının üstüne gidilmelidir (s. 202). Hamzadayı (2019) ise konuşma kaygısını gidermeye yönelik olarak kaygıya neden olan olumsuz düşünceler konusunda farkındalık yaratma, öğrencinin hissettiği kaygı ile dinleyici tarafından (dışarıdan) görülen kaygı arasındaki farkı sezdirme, öğrenciye konuşma deneyimi kazandırma, yansıtıcı düşünme uygulamalarından yararlanma ve öğrencinin gerçekleştireceği konuşmaya ilişkin yüksek beklenti içinde olmama (s. 92) gibi önerilerde bulunmaktadır.

Bunların yanı sıra konuşma kaygısının giderilmesinde, bireyin sistemli bir biçimde konuşma deneyimlerine maruz bırakılmasının ve deneyimlemenin önemli bir rolü vardır. Özkan ve Kınay (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının daha önce resmî bir törende konuşma yapmış olup olmama durumlarına göre konuşma kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencinin çeşitli sosyal ortamlarda konuşma fırsatı edinmesinin kaygı düzeyini etkileyen bir unsur olduğu

söylenbilir. Yine bu noktada da öğretmenin önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Öğretmen, öncelikle kaygıya neden olan durumları doğru bir şekilde tespit etmeli ve öğrencilere çeşitli bağlamlarda ve mekânlarda konuşma deneyimi kazandırmaya çalışmalıdır. Böylece tekrar edilen konuşma deneyimleri aracılığıyla konuşma kaygısını giderebilmek mümkün olmaktadır.

Öğrenme ortamının yapısı ve öğrencinin bu ortama yönelik algısı, konuşma kaygısının giderilme sürecinde belirleyici rol oynamaktadır. Diğer bir deyişle öğrencinin kendini güvende hissettiği sosyal ve akademik öğrenme ortamları, kaygı düzeyini etkilemektedir. Öğrenci; aşina olduğu ortamlarda, konularda ve alışık olduğu kişilerle yaptığı konuşmalarda daha başarılı olmakta ve bu başarı hissi, konuşma kaygısını azaltmaktadır (Yalçın ve İnceçay, 2014, s. 2624). Dolayısıyla öğrencinin daha önce birlikte çalıştığı, aşina olduğu akran gruplarıyla etkileşimde bulunması, sınıf ortamında öğrencinin kendini başarılı hissedeceği koşulların oluşturulması, kaygı düzeyini azaltmaya yardımcı olduğu söylenebilir. Özellikle sınıf içi konuşma etkinliklerinin yapılandırılmış bir plan çerçevesinde sistemli biçimde yürütülmesi, öğrencinin güvende hissettiği öğrenme ve iletişim ortamlarında konuşma yapmalarını mümkün kılmaktadır.

Görüldüğü üzere konuşma kaygısının önlenmesine ve giderilmesine ilişkin alanyazında birçok farklı uygulama bulunsa da kesin çözüm getiren bir tedavinin varlığından söz edilememektedir. Alanyazında yer alan yöntem, teknik, strateji, uygulama ve öneriler, farklı bakış açılarıyla ve farklı bilim dallarının değerlendirmeleriyle ortaya atılmış çözüm yollarıdır. Bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde bu çözüm önerilerinde bazı ortak noktaların bulunduğu görülmektedir. Önleyici yaklaşımlar, zihnin kaygı durumundan uzaklaştırılmaya çalışılması, kaygı yaratan durumların tespiti ve buna göre uygulamanın seçilmesi, konuşma öncesinde yeterli hazırlık, konuşma alıştırmaları için kolaylaştırıcı yapılandırmalar oluşturma, aile, öğretmen ve akran desteği gibi ortak noktalar ön plana çıkmaktadır. Konuşma kaygısının giderilmesi sürecinde bu uygulamalardan yerine ve zamanına göre en uygun olanının seçilip uygulanması gerekmektedir.

2.2.Sosyometrik Statü

2.2.1. Sosyometri Nedir?

Sosyometri, Jacop Levy Moreno tarafından ortaya atılmış, grupların psikolojik özelliklerini istatistiksel bir metotla inceleyen yaklaşımın genel adıdır. Bunun için nicel metotlar üzerine kurulan deneyci bir yöntem kullanır ve bu metotların uygulanmasıyla elde edilen sonuçları açıklar (Moreno, 1963, s. 58). Sosyometrinin başlıca amacı sosyal bir varlık olarak insanı ölçmek ve açıklamaktır (Kösemihal, 1963, s. LIII). Sosyometri; her insana yeryüzünde tutunmaları, kendiliğindenliklerini ve yaratıcılıklarını kullanmaları için aynı derecede fırsat veren bir dünyanın kurulmasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Moreno, 1963, s. XXVII). Sosyometrinin temel savı, insanların yarına kalma şanslarını artırmaktır. Sosyometri ile toplumlarda yalnız kalmış veya itilmiş bireylerin ruhsal açıdan gelişmeleri ve dolayısıyla içinde bulundukları dezavantajlı durumdan kurtulmaları mümkün olmaktadır (Dökmen, 2022, s. 25). Sosyometri, toplulukların bütün bir birim olmasından hareketle, bir bütün olarak insan grubunu/topluluğunu araştırma iddiasındadır. Her bir parçayı bütüncül görüşle ve bütünlüğü her bir parça açısından tetkik etmektedir (Erdoğan, 2013, s. 390). Sosyometri, genelgeçer olarak bilinen hâliyle sosyometri testinden ibaret olmayıp daha birçok farklı tekniği kapsayan geniş kapsamlı bir yaklaşımını tanımlamaktadır.

2.2.2. Sosyometrinin Tarihçesi

Sosyometrinin temelleri, Moreno tarafından 1921-1924 yılları arasında Avrupa’da atılmış, ABD’de gelişimini sürdürmüş ve tamamlamıştır. Moreno, tıp doktoru olarak Viyana yakınlarında bir mülteci kampına doktor olarak atandığında kamptaki mülteciler arasında sürekli kavga ve kargaşa olduğunu görmüş ve ilk defa sosyometri testini burada, mülteciler arasındaki anlaşmazlıkları çözmek için uygulamıştır. Sonraki süreçte, 1934 yılında dönemin ABD Başkanı Roosevelt, Kaliforniya’ya yönelen yoğun göç dalgasını önlemek için sosyometriden yararlanmak istemiştir (Dökmen, 2022, s. 32; Kösemihal, 1963, s. IX).

Moreno, 1920’li yıllarda başladığı çalışmalarını, 1934 yılında “Who Shall Survive?” (Türkçeye “Sosyometrinin Temelleri” adıyla N. Ş. Kösemihal tarafından çevrilmiştir) adlı kitabıyla duyurmuştur. Aynı yıl Sosyometri Enstitüsü kurulmuş, 1942 yılında Moreno Enstitüsü adıyla çalışmalarına devam etmiştir. Bu çalışmaların ışığında 1945 yılında Massachusetts Teknoloji Enstitüsü’ne bağlı Grup Dinamikleri Araştırma Merkezi kurulmuş, 1946 yılında Harvard Üniversitesi Sosyal İlişkiler Bölümü’nde grup tetkik çalışmaları başlatılmıştır. Moreno tarafından 1937 yılından beri çıkarılan Sosyometri Dergisi, 1955’te Amerikan Sosyoloji Derneği’ne devredilmiş ve bu tarihten sonra Sosyometri çalışmaları birçok dile tercüme edilmiştir ve böylece Sosyometri, uluslararası bir bilinirliğe kavuşmuştur (Moreno, 1952, s. 146; Moreno, 1955, s. 11).

Tarihî süreçten de anlaşılacağı üzere 1925-1950 yılları arasında ABD’de gelişen sosyometrinin, 1950’den sonra tüm dünyaya yayıldığı görülmektedir. Türkiye’de sosyometrinin tanınması, 1950’li yıllarda Nurettin Şazi Kösemihal’in çalışmaları sâyesinde gerçekleşmiştir.

2.2.3. Sosyometrinin İşlevleri

Sosyometri, tüm sosyal olaylara ve sosyal yapılara uygulanabilecek bir metot ortaya atmaktadır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada bulunduğu bu metot, sosyal olayların canlı bir biçimde ölçülmesini mümkün kılmaktadır. Süreç, sosyal yapının nitel yönü ihmal edilmeden nicel işlemlerle tamamlanmaktadır (Moreno, 1963, s. 58). Doğası gereği nitel bir yapıya sahip olan sosyometri, elde edilen nitel verilerin nicel ifadelere dönüştürülmesine imkân sağlamaktadır.

Sosyometri; sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji, psikiyatri, eğitim, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi ve endüstri gibi alanlarda bireyin grup içindeki sorunlarını ve kişilerarası ilişkileri anlamakta kullanılmaktadır (Özkan, 2008, s. 251). Birlikte yaşayan bir grup insan arasındaki etkileşim sorunlarını belirlemede ve bu sorunları gidermede etkili olmaktadır

(Dökmen, 2022, s. 83). Okula uyum sürecinin kolaylaştırılması, akademik başarının artırılması, aile bağların toplum ihtiyaçlarına göre güçlendirilmesi, endüstriyel verimliği artıracak sosyal etkinliklerin yapılandırılması, göçmenlerin topluma uyum sürecinin kolaylaştırılması, etnik grupların toplumsal bağlarının güçlendirilmesi, kadınların aile ve iş yaşamındaki sorunlarının tespiti ve çözümü gibi konularda Sosyometri'den yararlanılabilmektedir (Erdoğan, 2013, s. 397).

Çağlar (1961), Sosyometri'nin işlevlerini şöyle sıralamıştır:

- Bireysel ilişkileri ortaya çıkarmak,
- Grup bütünlüğünü anlamak,
- Grup çalışmalarının yeterliğini anlamak,
- Grup verimlik düzeyini tespit etmek,
- Bireyin gruptaki yerini belirlemek, tedbir almak, yardım etmek ve nedenleri incelemek (s. 10).

Sosyometri; yerleşim yerlerinde, işletmelerde, okullarda, kısacası insanlardan oluşan tüm gruplarda kullanılabilmektedir. Farklı çalışma sahalarında ortaya çıkmasına rağmen Sosyometri'nin en yaygın kullanımı eğitimde olmuştur (Moreno, 1963, s. XXXV) ve günümüzde daha çok eğitim fakültelerinde kullanılmaktadır. (Özkan, 2008, s. 258). Öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerini, kişilerarası etkileşimi, gruplaşmaları, yalnız kalanları, liderleri, reddedilenleri ve ihmal edilenleri tespit etmek için kullanılan güvenilir bir tekniktir. Sosyometri sayesinde bir sınıftaki etkileşim örüntüsünü görmek mümkündür. Gruplaşmaları, dışlanan, popüler ve lider öğrencileri tespit etmeye olanak sağlamaktadır (Dorak, 2016, s. 2). Sosyometri sâyesinde öğrenci grubunun veya sınıfın sosyal yapısı ortaya çıkarılabilmekte ve öğrencinin grup içerisindeki konumu/statüsü belirlenebilmektedir.

Sınıfta uygulanacak sosyometride amaç; sınıf içindeki grupları organize etmek, öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri geliştirmek, grupların sosyal yapısını geliştirmek, uygulanan

etkinliklerin öğrencilerin sosyal ilişkileri üzerine etkisini değerlendirmek, öğrenciyi içinde bulunduğu dezavantajlı durumdan kurtarmak, böyle bir durumda bulunma nedenlerini belirlemek ve bu nedenlerini ortadan kaldırmak, durumlarını düzeltmektir (Çağlar, 1961, s. 22). Sosyometri aracılığıyla arkadaşları tarafından reddedilen öğrenciler tespit edilmekte ve bunun nedenleri araştırılmaktadır. Nedenler tespit edildikten sonra bu durumu iyileştirmeye yönelik müdahalelerde bulunulur. Arkadaşları tarafından tercih edilen öğrencilerin özellikleri tespit edilip diğer tercih edilmeyen öğrencileri de sosyal gerçekliğe uyum sağlayan ve tercih edilen öğrenciler hâline getirmenin yolları araştırılır.

2.2.4. Sosyometrinin Önemi

Başka tekniklerle elde edilmesi mümkün olmayan birçok veri, sosyometri ile elde edilebilmektedir (Dökmen, 2022, s. 82). Örneğin sosyometri ile öğrencinin arkadaşları ile olan ilişkilerinin durumu tespit edilebilir. Arkadaşları tarafından reddedilen öğrencilerin eğitim sürecinde ve insan ilişkilerinde birtakım sorunlar yaşadıkları gibi gelecek yaşamlarında olası saldırgan davranışlar, suça yatkınlık, madde bağımlılığı eğilimi olabilmektedir (Uçar Çabuk, 2013, s. 24-25). Çocuğun sosyal konumuna göre gerekli müdahalelerin erken bir zamanda yapıldığı takdirde sosyal konumun geliştirilmesi ve olası olumsuz durumlardan uzak tutulması sağlanabilmektedir.

Grup bütünlüğü, sosyal ilişkilerin tespit edilmesiyle sağlanabilmektedir. Sosyal ilişkileri anlayabilmenin en iyi yolu sosyometridir (Çağlar, 1961, s. 9-10). Sosyometri sayesinde toplumlarda yalnız kalmış veya itilmiş kişilerin ruhsal açıdan gelişmeleri ve dolayısıyla içinde bulundukları dezavantajlı durumdan kurtulmaları mümkün olmaktadır (Dökmen, 2022, s. 25). Küçük yaşlarda öğrencinin sosyometrik statüsünü belirlemek, gelecek yıllardaki sosyal uyumu hakkında ön bilgi sağlama ve gerekli önlemleri alma açısından önemlidir.

Sosyometrinin, bilimsel bir çalışma yürütmek için oldukça uygun bir metot olduğu söylemek mümkündür. Bilimin betimleme, yordama ve kontrol etme olarak ulaşması öngörülen üç temel amacı bulunmaktadır. Sosyometriden yararlanarak bu üç amaç da sırasıyla gerçekleştirilebilmektedir. Sosyometri aracılığıyla grubun sosyometrik örüntüsü belirlenebilmekte, sosyometrik örüntüyle çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler tespit edilebilmekte ve yeniden yapılandırma yoluyla grubun sorunları giderilebilmektedir (Dökmen, 2022, s. 84).

Bu doğrultuda Sosyometri kapsamında yapılan çalışmalar üç grupta toplanabilir:

- Araştırmaya yönelik çalışmalar,
- Teşhise yönelik çalışmalar,
- Geliştirmeye yönelik çalışmalar (Dökmen, 2022, s.2 4).

2.2.5. Sosyometri Teknikleri

Sosyometri teknikleri, zümre teknikleri ve eylem teknikleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Sosyometri testi, tanışmalar testi, sosyometri soru cetveli, sosyometrik algı testi gibi teknikler grup (zümre) tekniklerini oluştururken kendiliğindenlik testi, rol oynama testi, durum testi, psikodrama, sosyodrama gibi teknikler ise eylem teknikleridir (Moreno, 1963, s. XXXII).

2.2.6. Sosyometri Testi

Moreno (1963)'ya göre sosyal dünya; dış toplum, sosyometrik matris ve sosyal gerçeklik olarak üçe ayrılmaktadır. Dış toplum, insan toplumunu oluşturan büyük-küçük, resmî, gözle görülebilen, elle tutulabilen tüm gruplardır. Sosyometrik matris, toplumun makroskobik gözleme elverişli olmayan, ancak sosyometrik çözümleme ile kavranabilen tarafıdır. Sosyal gerçeklik ise bu ikisinin çatışmasından meydana gelen sentezdir. Bu çatışma, dinamik sosyal

grupları, yani sosyal gerçekliği meydana getirmektedir. Sosyal gerçeklik ise grubun etkileşim örüntüsünü oluşturmaktadır. Bir grup insanın ortaya koyduğu sosyometrik tercihlerden meydana gelen etkileşim örüntüleri, sosyometrinin grup tekniklerinden biri olan sosyometri testi ile belirlenebilmektedir (Dökmen, 2022, s. 63).

Sosyometri testi, bir grubu oluşturan üyelerin sosyal statüleri, birbirleriyle olan ilişkileri, grup içindeki alt grupları, liderleri, klikleri ve kısaca grubun gerçek yapısı ve bütünlüğü hakkında tarafsız ve güvenilir bilgiler sağlamaktadır (Uşaklı, 2022, s. 66). Bireye, bulunduğu grupta “arkadaşlık etmek istediği kişileri sorma” yoluyla yapılandırılan sosyometri testinde bireyden grubunda bulunan bireyler arasından çekinmeden seçim yapması istenmektedir. Grup içerisinde beliren çekim ve itimler ışığında sosyal yapılar ve üyelerin grup içerisindeki bireysel durumları ortaya çıkmaktadır (Moreno, 1963, s. 83). Yapılan tercihler, seçme ve reddetme olarak iki gruba ayrılmaktadır. Seçme ve reddetmelerden oluşan bu sisteme sosyometrik tercih denir (Dökmen, 2022, s. 62). Bu teknik, insanı ölçmeye ve açıklamaya çalışırken olmuş olaylar ile değil insan ilişkilerinin “o an”da eylem hâlindeki durumu ile ilgilenir (Uyanık, 2022, s. 59). Dolayısıyla Sosyometri testinin uygulanması sonucunda ortaya çıkan grup içi statü, sosyal gelişimin bir yordayıcısıdır ve kişinin sosyal ilişkilerindeki konumu hakkında bilgi vermektedir (Akkan, 2012, s. 3).

Sosyometri testinin en önemli uygulama basamaklarından biri ölçüt seçimidir. Ölçüt, testin uygulanacağı grubun özellikleri göz önüne alınarak ve bağlama uygun olarak seçilmelidir. Sosyometri Testi’nde öğrenciden sevdiği arkadaşlarını seçmesi istenmemeli; belirli bir eylemi gerçekleştirmek istediği arkadaşlarını seçmesi istenmelidir (Çağlar, 1961, s. 11; Dökmen, 2022, s. 65). Örneğin okulda uygulanan bir Sosyometri Testi için ölçüt, öğrencinin kiminle ders çalışmak istediğinin sorulması biçiminde olmalıdır. Ölçüt; güçlü, devamlı ve açık olmalıdır ve katılımcıların büyük bir kendiliğindenlikle (spontane) cevap verecekleri biçimde seçilmelidir (Moreno, 1963, s. 90).

2.2.7. Sosyometrik Statü

Öğrencinin arkadaşları arasındaki statü durumu, sosyometri testi ile belirlenebilmektedir. Sosyometrik statü; bireyin, grup içerisindeki bireyler arasında bir veya birden çok ölçüt doğrultusunda tercih yapması sonucunda ortaya çıkan puanların çeşitli hesaplamalarla belirlenen grup içi konumudur. Diğer bir deyişle grup içerisindeki bir bireye ait seçme, seçilme, reddetme ve reddedilme kombinasyonlarının niteliğinin ve niceliğinin incelenmesi sonucunda o bireyin grup içerisindeki konumu ortaya çıkmaktadır. Bu seçme ve reddetmelerin örüntüsüne/dağılımına sosyometrik statü adı verilmektedir (Dökmen, 2022, s. 92). Sosyometrik statü, aynı zamanda öğrencinin grup içindeki sosyal kabul durumunu göstermektedir (Oral, 2007, s. 18). Öğrenci, grup tarafından ne kadar çok seçilmişse sosyometrik statüsü de aynı düzeyde yükselmektedir. Yine öğrenci, grup tarafından ne kadar az seçilmişse sosyometrik statüsü de aynı düzeyde düşmektedir.

2.2.8. Sosyometrik Statüyü Etkileyen Unsurlar

Öğrencilerin kişisel, fiziksel ve duygusal özellikleri, sosyal becerileri, anlama ve anlatma becerileri (Gifford Smith ve Brownell, 2003; Rubin, Bukowski ve Laursen, 2015), iletişim becerileri (Erwin, 2000; Gülay, 2008; Hazen ve Black, 1989; Yalçın, 2019), anlaşmazlıkları çözme stratejilerini kullanımı ve cinsiyet (Walker, 2004), sorun çözme becerisi, nezaket, özgüven ve kaygı durumu (Ladd ve Profilet, 1996), girişkenlik, empati becerisi, işbirlikli çalışma becerisi (Gülay, 2008), aile ilişkileri, sosyoekonomik durum (Demir, 2006) arkadaş canlısı olma, sorumluluk sahibi olma, fiziksel çekicilik, uysallık, oyun becerileri, ahlak anlayışı, yardımseverlik, nezaket (Gülay, 2011; Hay, Payne ve Chadwick, 2004) gibi unsurlar sosyometrik statüyü etkilemektedir.

2.2.9. Sosyometrik Statü, Sosyal Konum, Sosyal Kabul ve Akran Kabulü Kavramları

Öğrencinin içinde bulunduğu arkadaş grubu veya sınıfı içindeki seçme ve reddedilmeler sonucunda ortaya çıkan bireysel durumu olarak adlandırılabilen sosyometrik statü; alanyazında sosyal konum, sosyal kabul veya akran kabulü olarak da adlandırılmaktadır.

Sosyal konum, öğrencinin arkadaş grubu içerisindeki kabul edilme durumunu göstermektedir (Gülay, 2008, s. 84). Akran kabulü ise öğrencinin sosyal konumunu göstermektedir (Gülay Ogelman, 2016, s. 103). İki kavram arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu görülmektedir. Sosyometrik statü, ise öğrencinin arkadaş grubu içerisindeki kabul durumudur (Kaya, 2005, s. 8). Akran kabulü, genel olarak bireyin içinde bulunduğu grup içinde tercih edilip edilmeme durumunu ifade etmektedir. (Lindsey, 2002, s. 146). Dolayısıyla akran kabulü, öğrencinin arkadaş grubu tarafından tercih veya reddedilmesi ile ortaya çıkan profilidir. Öğrencinin akranları tarafından kabul düzeyi, çocuğun sosyal konumunu ortaya koymaktadır (Choi ve Kim, 2003, s. 42). Öğrencinin grup içinden elde ettiği sosyal tercih düzeyi ise “popülerlik” olarak adlandırılmaktadır. Sosyometrik statü/sosyal konum kavramları, popülerliği de içeren daha genel kavramlardır (Hartup, 1989, Akt. Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007, s. 20).

İlgili alanyazın incelendiğinde bu dört kavramın iç içe geçmiş ve birlikte veya birbirinin yerine kullanılıyor durumda olduğu görülmektedir. Bu da bir kavram kargaşasına yol açmaktadır. Detaylı incelendiğinde sosyal kabul ve akran kabulü kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığını ve aynı durumları ifade ettiği görülmektedir. Sosyometrik statü ve sosyal konum kavramları için de aynı durumdan bahsetmek mümkündür. Genel itibarıyla bakıldığında bu dört kavram arasında bazı farklar olduğu görülmektedir. Öğrencinin sosyal kabul/akran kabulü düzeyinin belirlenmesi sonucunda öğrencinin sosyometrik statüsü/sosyal konumu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle sosyometrik statü/sosyal konum, sınıf içindeki sosyal kabul/akran kabulü düzeyinin belirlenmesi sonucunda öğrencilerin

ortaya çıkan sosyometrik profili olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla sosyal kabulün/akran kabulünün, grup etkileşim örüntüsünde görülen etkileşimin genel adı olduğu; sosyometrik statünün/sosyal konumun ise grubu oluşturan bireylerin örüntüdeki bireysel görünümü olduğu söylemek mümkündür.

2.3.İlgili Çalışmalar

2.3.1. Konuşma Kaygısı ile İlgili Çalışmalar

Mahdi (2015), çalışmasında konuşma kaygısı ile iletişim yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda İngilizcenin ikinci dil veya yabancı dil olarak öğrenildiği durumlarda öğrencilerin yaşadıkları konuşma kaygılarının iletişim yeterlikleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının sosyal çevrelerindeki birçok iletişim yeterliklerini engellediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin iletişim yeterliği kazanmaları için konuşma kaygısının asgarî düzeyde olması gerektiği vurgulanmıştır.

Yıldırım (2015), çalışmasında ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerini ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı düzeyi çok zayıf, ders esnasında konuşma kaygısı düzeyi orta, okul içi ders dışı konuşma kaygısı düzeyi zayıf, genel konuşma kaygısı düzeyi zayıf olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel konuşma kaygısı ile anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, geçirilen önemli bir hastalık, kendine ait odası olma değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kardaş (2016), çalışmasında yaratıcı drama tekniğinin 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu ön test konuşma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken son testte yaratıcı dramanın uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Yaratıcı drama

etkinliklerinin 8.sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarının azaltılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Maylisa (2016), çalışmasında üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının nedenlerini ve öz değerlendirme ile yansıtıcı videonun öğrencilerin konuşma kaygılarına etkisini incelemiştir. Katılımcılardan konuşmalarını kaydetmeleri ve öz değerlendirme formu kullanarak kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçları yabancı dil kaygısının; çaresizlik hissi, kötü performans endişesi ve mükemmeliyetçilik olmak üzere üç ana nedenden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayrıca yansıtıcı video ve öz değerlendirmenin öğrencilerin konuşma kaygısıyla başa çıkmalarına yardımcı olduğu görülmüştür.

Uzunyol (2019), çalışmasında mikro öğretim tekniğinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grubunun konuşma kaygısı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre mikro öğretim tekniğinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarının azaltılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alturan (2021), çalışmasında ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları ile cinsiyet, anne baba eğitim seviyesi, sahip olunan dijital araç sayısı, dijital araçları kullanım süreleri ve başarı değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile dijital oyun, sosyal medya ve akıllı telefon bağımlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Buna göre dijital oyun, sosyal medya ve akıllı telefon bağımlılıkları arttıkça konuşma kaygılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan Reyhan (2021), çalışmasında konuşma kaygısı olan ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarını azaltmayı ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro oyunlarının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda konuşma kaygısı olan öğrencilere beş farklı çocuk tiyatro oyunu izletilmiş; öğrencilerin konuşma becerilerinde ve konuşma kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Deney grubu

ve kontrol grubunun öntest – sontest puanları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Koçoğlu (2023), çalışmasında ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılıkları ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda hem konuşma kaygısı hem de internet bağımlılığı ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca konuşma kaygısı ile internet bağımlılığı arasında pozitif yönlü ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özberk (2023), çalışmasında ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarının nedenlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin aile ortamlarında değer gördüklerini, kaygılarını fiziksel ve duygusal tepkilerinden anladıkları ve kaygıyı da bu tepkiler ışığında tanımladıklarını, sınıf ortamında dalga geçilecekleri düşüncesiyle kaygı yaşadıklarını, arkadaşları tarafından onaylanma ihtiyacı duydukları, kaygı ile baş edebilme konusunda içsel ikna yöntemlerine başvurdukları tespit edilmiştir.

2.3.2. Sosyometrik Statü ile İlgili Çalışmalar

Coie, Dodge ve Coppotelli (1982) çalışmalarında çocukları popüler, dışlanmış, ihmal edilmiş, tartışmalı ve ortalama olarak adlandırılan beş farklı sosyometrik statüde toplamışlar ve bu statülerin çeşitli değişkenler ile ilişkisini incelemiştir. Buna göre çeşitli sosyometrik statülerde bulunan çocukların akran algıları ve davranış özellikleri arasında belirgin farkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Walker (2004) çalışmasında çocukların cinsiyetleri, sosyal statü ve mizaçları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada yüksek aktivite seviyeleri, dikkat dağınıklığı ve düşük ısrar derecesi açısından popüler çocukların daha zor bir mizaç gösterdiklerini görülmüştür. Erkeklerin kızlara göre daha hareketli, daha rahatsız edici ve daha az ısrarcı oldukları ve hem

reddedilen hem ihmal edilen çocukların, popüler çocuklardan daha düşük uyum sağlama becerisi ve daha olumsuz ruh hâli gösterdikleri tespit edilmiştir.

Oral (2007), çalışmasında ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlarına ilişkin düşüncelerini ve arkadaşlık anlayışlarını sosyometrik statüye ve akademik başarıya göre incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin arkadaşlarına ilişkin düşüncelerinin ve arkadaşlık beklentilerinin sosyometrik statüye göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. En fazla seçilen öğrencilerin hiç seçilmeyen öğrencilere göre daha kolay arkadaş edindiği ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurdukları belirlenmiştir. Aynı zamanda kendilerine zeki, sevilen, başarılı, neşeli, yetenekli, cana yakın gibi olumlu özellikler atfettikleri görülmüştür.

Aslan (2008) çalışmasında çeşitli sosyometrik statüde bulunan ortaokul öğrencilerini, çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre aile ortamının düzenliği algısında, aileden algılanan sosyal destekte ve sosyometrik statü dağılımlarında cinsiyet açısından herhangi bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Popüler öğrencilerin reddedilen ve ihmal edilen öğrencilerden, ihmal edilen öğrencilerin ise reddedilen öğrencilerden akademik anlamda daha başarılı oldukları görülmüştür. Ailelerinin birlik-uyum ve düzenine dair algılarında ise popüler, reddedilen ve ihmal edilen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aile ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek bağlamında yine sosyometrik statüler arasında farklılığa rastlanmamıştır. Arkadaşlarından algıladıkları sosyal destekte ise sadece popüler öğrencilerin reddedilen öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek sosyal destek algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Popüler ile ihmal edilen ve reddedilen ile ihmal edilen gruplar arasında arkadaş sosyal desteği bağlamında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Güner (2009), ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada akran zorbalığı gruplarını okul başarı düzeyleri ve sosyometrik statü açısından incelemiştir. Akran zorbalığı grupları, sosyometrik statüleri açısından karşılaştırıldıklarında anlamlı fark görülmemiştir. Ancak kurban grubunda cinsiyetler arasında anlamlı fark saptanmıştır.

Akkan (2012), çalışmasında üstün zekalı 6–8. sınıf öğrencilerinin Bilim ve Sanat Merkezi ile ilköğretim okulu olmak üzere iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantılarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin sosyometrik statülerinin, iki farklı akademik ortamda anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Aynı biçimde öğrencilerin empatik eğilimlerinin, yaşam doyumlarının ve aile yaşantılarının iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre farklılaşmadığı ancak kabul gören statüde yer alan öğrencilerin bilişsel empati düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dorak (2016), ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin sosyometrik statülerine göre depresyon ve sosyal kaygı düzeylerini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre sosyometrik statülerin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği, cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu, depresyon ve sosyal anksiyete düzeylerinin yaşa ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, reddedilen öğrencilerin depresyon düzeylerinin popüler öğrencilere göre daha yüksek olduğu, ihmal edilen öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin popüler öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Hotlar (2016), çalışmasında 12-15 yaş arasındaki ergenler ve aileleri üzerinde yürüttüğü çalışmasında ergenlerin sosyal gelişimi ve okuldaki popülerliği ile aile sosyal örüntülerinin arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma sonucunda popülerlik düzeyi ile duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme ile popülerlik arasında pozitif yönde; aile değerlendirme ölçeği toplam puanı ile popülerlik arasında negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Gereken ilgiyi gösterme ve davranış kontrolü ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Sertöz (2018), çalışmasında ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin reddedilme duyarlıklarının ebeveyn tutumlarını ve sosyometrik statülerini ne düzeyde yordadığını incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre reddedilme duyarlılığının sosyometrik statüyü ve ebeveyn tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin sosyometrik statülerine göre yapılan karşılaştırmalarda popüler öğrencilerin reddedilme

duyarlılıkları düşük olarak tespit edilirken popüler olmayan öğrencilerin reddedilme duyarlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nicel yöntem, birtakım verilerin toplanmasını ve analizini içerir. Değişkenler arasındaki ilişkiler kanıtlanmaya çalışılır. Araştırmacının amacı genelleme yapmak, tahminlerde bulunmak ve nedensellik ilişkisini açıklamaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 13). Elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini temel alan bu araştırmalar, araştırmada elde edilen verileri istatistiksel veri analiz programları yardımıyla analiz ederek sayısal sonuçlar üzerinden çalışılan konuyu tanımlamaya, anlamaya, yordamaya ya da kontrol etmeye çalışır (Garip, 2023, s. 3).

3.2.Araştırmanın Modeli

Eğitim alanında, sadece durumları veya olayları betimlemenin ötesinde, olası ilişkileri araştırarak olguyu daha iyi anlamaya ve tahminlerde bulunmaya yönelik çalışmalar da yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019, s. 24). İki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bu tür çalışmalara “İlişkisel Tarama Modeli” adı verilmektedir (Karasar, 2013, s. 81). Ortaokul öğrencilerinin konuşma

kaygıları ile sosyometrik statüleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma modellerinden İlişkisel Tarama Modeli niteliğindedir.

3.3.Çalışma Grubu

Araştırma kapsamındaki veriler, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı Yozgat il merkezindeki ortaokullarda eğitim gören 7. sınıf öğrencilerinden sağlanmıştır. Araştırmanın örnekleminin seçiminde Uygun (Convenience) Örneklem tercih edilmiştir. Araştırmaya hız kazandıran bu yöntemde araştırmacı, erişilmesi kolay olanı seçmektedir (Kılıç, 2013, s. 44). Örneklem alınacak kitleye ulaşılması kolay olduğundan alanyazında “Uygun Durum Örneklemesi” (Ekiz, 2020, s. 116), “Kolay Ulaşılabilir Durum Örneklemesi” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 121) olarak da adlandırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini, Yozgat il merkezinde bulunan 5 ortaokuldaki 24 sınıftan toplam “589” 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Ölçme araçlarına yanlış veya eksik yanıt veren öğrenciler tespit edilip veri setinden çıkarılarak “498” öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Tablo 1’de araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin çeşitli demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

		n	%
Cinsiyet	Kız	225	45,2%
	Erkek	273	54,8%
Anne Eğitim Durumu	İlkokul ve altı	102	20,5%
	Lise	212	42,6%
	Üniversite	133	26,7%
	Yüksek lisans/ doktora	51	10,2%
Baba Eğitim Durumu	İlkokul ve altı	62	12,4%
	Lise	191	38,4%
	Üniversite	192	38,6%
	Yüksek lisans/ doktora	53	10,6%
Yaşanılan Yer	Köy/ kasaba/ ilçe	16	3,2%
	Şehir merkezi/ il	482	96,8%
Kardeş Sayısı	0	18	3,6%
	1	151	30,3%
	2	181	36,3%
	3	112	22,5%
	4 ve üzeri	36	7,2%
Aile Aylık Gelir	10 bin-30 bin TL	77	15,5%
	30 bin-50 bin TL	144	28,9%
	50 bin-70 bin TL	114	22,9%
	70 bin-90 bin TL	78	15,7%
	90 bin TL ve üzeri	85	17,1%
Aylık Okunan Kitap Sayısı	0-3	142	28,5%
	3-5	150	30,1%
	5-7	96	19,3%
	7-10	44	8,8%
	10 ve üzeri	66	13,3%

Çalışmaya katılan öğrencilerin %54,8'ini erkek ve %45,2'sini kız öğrenciler oluşturmaktadır. Annelerin eğitim düzeyinde lise mezunlarının oranı (%42,6) en fazla iken üniversite mezunlarının oranı %26,7, ilkokul ve altı mezunların oranı ise %20,5'tir. Yüksek lisans/doktora yapan annelerin oranı ise %10,2'dir. Babaların eğitim düzeyine bakıldığında genelinin lise (%38,4) ve üniversite (%38,6) mezunlarından oluştuğu; ilkokul ve altı eğitim düzeyine sahip babaların oranının %12,4, yüksek lisans/doktora düzeyindeki babaların oranının ise %10,6 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çok büyük bir kısmı (%96,8) şehir merkezi veya ilde yaşarken köy/kasaba/ilçede yaşayanların oranı yalnızca %3,2'dir. Kardeş sayısına bakıldığında en fazla iki kardeşi olanlar (%36,3) ve tek kardeşi olanlar (%30,3) öne çıkarken kardeşi olmayanlar (%3,6) en düşük orana sahiptir. Üç kardeşi olan öğrencilerin oranı %22,5, dört ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerin oranı ise %7,2'dir. Ailelerin aylık gelir dağılımında ise %28,9 oran ile 30-50 bin TL arası gelir grubu en kalabalık grubu oluşturmakta; diğer grupların ise birbirine yakın oranlarda dağıldığı görülmektedir: 10-30 bin TL %15,5, 50-70 bin TL %22,9, 70-90 bin TL %15,7 ve 90 bin TL üstü %17,1. Son olarak öğrencilerin okuduğu aylık kitap sayısına bakıldığında en çok 3-5 kitap okuyan öğrenciler (%30,1) öne çıkmakta, bunu 0-3 kitap okuyan öğrenciler (%28,5) ve 5-7 kitap okuyanlar (%19,3) takip etmektedir. 7-10 kitap okuyan öğrenciler (%8,8) ile 10 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler (%13,3) daha düşük düzeydedir. Genel itibarıyla katılımcıların demografik özelliklerine bakıldığında şehir merkezinde yaşayan, orta ve üst gelir grubuna sahip, ebeveynlerin çoğunluğunun lise ve üzeri eğitim aldığı ve az kardeşli bir örneklem profili görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Ortaokul Öğrencileri için Konuşma Kaygısı Ölçeği

Öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Melanlıoğlu ve Demir (2014) tarafından geliştirilen ve 33 maddeden oluşan Ortaokul Öğrencileri için Konuşma

Kaygısı Ölçeği (Ek-1) kullanılmıştır. Ölçekteki maddelerin 15 tanesi olumsuz, 18 tanesi olumlu maddedir. Olumlu maddeler “Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Ara sıra (3), Sıklıkla (4) ve Her zaman (5)” şeklinde puanlanmakta; olumsuz maddelerde ise bu puanlamanın tam tersi uygulanmaktadır. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması, Konuşma Kaygısı düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştiren araştırmacılar tarafından Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .716 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4.2. Derecelendirilmiş Sosyometri Testi

Sosyometrik statünün belirlenmesinde klasik yaklaşımın ve bunun bir gerekliliği olan sınıflama yönteminin ilişkisel derinlikleri göstermede eksiklerinin olduğu söylenebilir. Bilimsel bir araştırmada veri toplama araçlarının niteliği, elde edilen bulguların da niteliğini belirlemektedir. Klasik Sosyometri Testi ile karşılaştırıldığında geçerlik ve güvenirlik gibi psikometrik özellikleri açısından dereceleme yönteminin daha güçlü olduğu, dolayısıyla bu yöntemin öncelikle tercih edilmesi önerilmektedir (Kapcı ve Çorbacı Oruç, 2003, s. 106). Ayrıca Derecelendirilmiş Sosyometri Testi; birden çok seçim yapma özgürlüğü tanınması, katılımcıları psikolojik olarak daha az rahatsız etmesi, seçimleri “ya hep ya hiç” durumundan “derece” durumuna getirmesi, sonucunda gelişmiş istatistik tekniklerini kullanabilmeyi mümkün kılan “sürekli değişken”lerin elde edilmesi gibi üstün yanları bulunmaktadır (Dökmen, 2022, s. 117-118). Bu nedenle öğrencilerin sosyometrik statü düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Derecelendirilmiş Sosyometri Testi (Ek-2) kullanılmıştır. Test, her bir sınıf için özel olarak oluşturulmuştur. Derecelendirilmiş Sosyometri Testi’nde, öğrencilerden “beraber proje ödevi yapmayı isteyip istememek” ölçütü doğrultusunda sınıfındaki tüm arkadaşlarını değerlendirmesi istenmiştir. Buna göre öğrenciler, beraber proje ödevi yapmayı en çok istediği arkadaş(lar)ına 5 puan, en az istediği arkadaş(lar)ına 1 puan verecek biçimde testi doldurmuşlardır. Böylece sınıftaki her bir

öğrenci, diğer öğrenciler tarafından 5’li likert tipi ölçekle değerlendirilmiş olmaktadır. Test; “Hiç istemem (1), İstemem (2), Kararsızım (3), İsterim (4) ve Çok isterim (5)” şeklinde puanlanmaktadır. Öğrencilerin Test’ten topladıkları puanlar doğrultusunda sosyometrik statü puanları elde edilmiştir. Test’ten elde edilen puanın yüksek olması, sosyometrik statü düzeyinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3.4.3. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmaya katılan öğrenciler hakkında ayrıntılı veri sağlamak ve aynı zamanda öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ve sosyometrik statü düzeyleri ile bu verileri karşılaştırmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler Formu (Ek-3) kullanılmıştır. Kişisel Bilgiler Formu aracılığıyla öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, yaşadığı yer, kardeş sayısı, aile aylık geliri ve aylık okunan kitap sayısı ile ilgili demografik özelliklerine ilişkin veri toplanmıştır.

3.5.Verilerin Toplanması

Araştırma öncesinde Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan Etik Kurul Onayı (Ek-4) ve Yozgat İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden Uygulama İzni (Ek-5) alınmıştır. Verilerin toplanması sürecinde, önceden belirlenen okullardaki tüm 7. sınıf öğrencilerine Katılımcılar için Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (Ek-6) ve Veli Bilgilendirme ve Onam Formu (Ek-7) verilmiş; ertesi gün doldurulmuş hâlleri toplanmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve diğer etik ilkelere uygun davranılmasına özen gösterilmiştir. İlgili tüm izinler alındıktan sonra belirlenen okullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine Ortaokul Öğrencileri için Konuşma Kaygısı Ölçeği, Derecelendirilmiş Sosyometri Testi ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler, yönerge hâlinde yazılı ve sözlü olarak verilmiştir. Veri toplama sürecinde, dersin öğretmeni ile birlikte araştırmacı da sınıfta bulunmuş ve sorusu olan öğrencilerin sorularını cevaplamıştır. Toplam

iki hafta süren veri toplama sürecinde ilgili ölçek, test ve formlar, bir ders saati içinde öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Elde edilen veriler, analiz sürecine hazırlanmak ve bilgisayar ortamına aktarılacak üzere araştırmacı tarafından güvenli bir biçimde depolanmıştır.

3.6.Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, bilgisayar ortamında Microsoft Excel paket programı ile düzenlenmiştir. Bu aşamada veri toplama araçlarına eksik veya yanlış cevap verdiği tespit edilen 91 öğrenci, veri setinden çıkarılmıştır. Geriye kalan 498 öğrenciden elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 29.0 paket programına aktarılarak analiz edilmiştir. Derecelendirilmiş Sosyometri Testi'nden her bir öğrencinin elde ettiği puanlar, her sınıf mevcudunun farklı olmasından ve dolayısıyla elde edilen en düşük ve en yüksek puanların her bir sınıfta farklılaşacağından dolayı öğrencilerin Test'ten elde ettikleri puanların ortalamaları alınmış, bu puanlar ayırt edilebilirliği ve yorumlanabilirliği artırmak amacıyla önce z puanına ve daha sonra t puanına dönüştürülerek standart hâle getirilmiştir. Sosyometrik statüye ilişkin analizler, t puanı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecine başlamadan önce verilerin normallik durumları Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) Testleri, Histogram ve Q-Q Plot Grafikleri ile incelenmiştir. Gerçekleştirilen işlemler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Tablo 2

Konuşma Kaygısı ve Sosyometrik Statüye İlişkin Verilerin Normallik Testi Sonuçları

	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Konuşma Kaygısı	0,266	-0,111
Sosyometrik Statü	-0,213	0,236

Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu durumlarda verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere çarpıklık ve basıklık değerleri, konuşma kaygısı ve sosyometrik statüye ilişkin elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Kategorik veriler, frekans ve yüzde değerleri ile gösterilirken sayısal veriler normallik varsayımını sağlaması nedeniyle ortalama ve standart sapma değerleriyle gösterilmiştir. İki bağımsız grubun karşılaştırması için “Independent Sample T Testi”, ikiden fazla bağımsız grubun karşılaştırması için ise “One Vay ANOVA” Testi kullanılmıştır. ANOVA Testi sonucunda anlamlı farklılık bulunan sonuçlarda farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla varyanslar homojen ise Scheffe Testi; varyanslar homojen değil ise Tamhane Testi kullanılmıştır. Gözlem değerinin 30’un altında olduğu bazı değişkenlerle ilgili analizler ise parametrik olmayan testler (Mann Whitney, Kruskal Wallis) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Tüm testler için istatistiksel anlamlık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGU VE YORUMLAR

4.1.Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde ifade edilen “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları ne düzeydedir?” sorusundan hareketle ulaşılan bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ortalamaları

	$\bar{x} \pm SS$	Alt-üst değer
Konuşma Kaygısı	77,90 $\pm$ 20,53	33-147

$\bar{x} \pm SS$ =ortalama $\pm$ standart sapma, CA (α)=Cronbach's Alpha

Tablo 3'te ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerine ilişkin istatistiklere yer verilmiştir. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin ortalama ve standart sapma değerleri 77,90 $\pm$ 20,53; alt değeri 33 ve üst değeri 147 olarak saptanmıştır.

Buna göre ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

4.2.Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Çeşitli Demografik Özelliklere Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde ifade edilen “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları, çeşitli demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusundan hareketle ulaşılan bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları

Konuşma Kaygısı	Cinsiyet				
	n	$\bar{x}$	SS	t	p
Kız	225	77,17	20,72	0,712	0,477
Erkek	273	78,49	20,39		

Independent Sample t Testi; $p < 0,05$

Tablo 4’te, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=0,712$; $p=0,477$; $p > 0,05$). Kız öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri 77,17 (SS=20,72) olarak belirlenirken erkek öğrencilerin 78,49 (SS=20,39) olarak belirlenmiştir.

Tablo 5

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Konuşma Kaygısı		Anne Eğitim Durumu					
		n	$\bar{x}$	SS	F	P	Fark
	İlkokul ve Altı	102	81,44	20,43	3,169	0,024	4<1
	Lise	212	78,61	20,21			
	Üniversite	133	76,65	21,07			
	Yüksek Lisans/Doktora	51	71,10	19,27			

ANOVA Testi; $p<0,05$

Tablo 5'e göre, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,024$). Konuşma kaygı düzeyleri; annesi ilkokul ve altı eğitim düzeyinde olan öğrencilerde ortalama 81,44 (SS=20,43), annesi lise mezunu olan öğrencilerde 78,61 (SS=20,21), annesi üniversite mezunu olan öğrencilerde 76,65 (SS=21,07) ve annesi yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrencilerde ise 71,10 (SS=19,27) olarak saptanmıştır. Anlamlı farkın, özellikle "ilkokul ve altı" ile "yüksek lisans/doktora" grupları arasında "yüksek lisans/doktora" lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 6

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Konuşma Kaygısı		Baba Eğitim Durumu					
		n	$\bar{x}$	SS	F	p	Fark
	İlkokul ve altı	62	81,77	21,69	5,376	<0,001	4<1
	Lise	191	80,63	19,47			4<2
	Üniversite	192	76,23	20,90			
	Yüksek lisans/ doktora	53	69,51	18,94			

ANOVA Testi; $p<0,05$

Tablo 6'ya göre, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ile baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Konuşma kaygısı düzeyleri; babası ilköğretim ve altı eğitim düzeyinde olan öğrencilerde ortalama 81,77 (SS=21,69), babası lise mezunu olan öğrencilerde 80,63 (SS=19,47), babası üniversite mezunu olan öğrencilerde 76,23 (SS=20,90) ve babası yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrencilerde ise 69,51 (SS=18,94) olarak bulunmuştur. Anlamlı farkın özellikle “ilköğretim ve altı” ile “yüksek lisans/doktora”; “lise” ile “yüksek lisans/doktora” grupları arasında “yüksek lisans/doktora” lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Yaşadıkları Yer Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Konuşma Kaygısı	Yaşadıkları Yer							p
	n	$\bar{x}$	SS	Medyan	Alt	Üst	U	
Köy/kasaba/ilçe	16	96,25	13,74	94,00	69,00	125,00	3,802	<0,001
Şehir merkezi/il	482	77,29	20,44	76,50	33,00	147,00		

Mann Whitney U Testi; $p<0,05$

Tablo 7'ye göre, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri yaşadıkları yere göre “şehir merkezi/il” lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($U=3,802$; $p<0,001$). Köy/kasaba/ilçede yaşayan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri 96,25 (SS=13,74) iken şehir merkezi/ilde yaşayan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri 77,29 (SS=20,44) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 8

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Konuşma Kaygısı	Kardeş Sayısı								
	n	$\bar{x}$	SS	Medyan	Alt	Üst	H	p	Fark
0	18	76,83	16,00	75,50	37,00	100,00	21,854	<0,001	2<5
1	151	74,05	22,14	71,00	33,00	133,00			3<5
2	181	76,78	19,14	77,00	33,00	147,00			2<4
3	112	81,38	20,20	81,00	33,00	147,00			
4 ve üzeri	36	89,31	18,35	90,50	49,00	123,00			

Kruskal Wallis H Testi; $p<0,05$

Tablo 8'e göre, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,001$). En düşük kaygı düzeyi 1 kardeşi olan öğrencilerde 74,05 (SS=22,14), en yüksek kaygı düzeyi ise 4 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerde 89,31 (SS=18,35) olarak saptanmıştır. 2 kardeşi olan öğrencilerde ortalama 76,78 (SS=19,14), hiç kardeşi olmayan öğrencilerde 76,83 (SS=16,00), 3 kardeşi olanlarda ise 81,38 (SS=20,20) olarak tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın özellikle 1 ve 2 kardeşi olanlarla 4 ve üzeri kardeşi olanlar arasında 1 ve 2 kardeşi olan öğrenciler lehine; 1 kardeşi olanlarla 3 kardeşi olanlar arasında ise 1 kardeşi olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 9

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Konuşma Kaygısı	Aile Aylık Gelir					
	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Fark
10 bin-30 bin TL	77	83,74	21,49	3,526	0,008	4<1
30 bin-50 bin TL	144	79,27	20,83			
50 bin-70 bin TL	114	78,15	18,86			
70 bin-90 bin TL	78	72,91	20,34			
90 bin TL ve üzeri	85	74,51	20,24			

ANOVA Testi; $p<0,05$

Tablo 9'a göre, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri aile aylık gelirlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,526$; $p=0,008$). En yüksek konuşma kaygısı düzeyi, aile aylık geliri 10 bin-30 bin TL olan öğrencilerde 83,74 ($SS=21,49$) olarak belirlenmiş olup en düşük konuşma kaygı düzeyi ise 70 bin-90 bin TL aile aylık gelirine sahip olan öğrencilerde 72,91 ($SS=20,34$) olarak belirlenmiştir. Aile aylık geliri 30 bin-50 bin TL olan öğrenciler için ortalama 79,27 ($SS=20,83$), 50 bin-70 bin TL olan öğrenciler için 78,15 ($SS=18,86$) ve 90 bin TL ve üzeri olan öğrenciler için ise 74,51 ($SS=20,24$) olarak bulunmuştur. Anlamlı farklılığın özellikle aile aylık gelir düzeyi 70 bin-90 bin TL olan öğrenciler ile aile aylık gelir düzeyi 20 bin-30 bin TL olan öğrencilerin arasında aile aylık gelir düzeyi 70 bin-90 bin TL olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 10

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Aylık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Konuşma Kaygısı		Aylık Okunan Kitap Sayısı					
		n	$\bar{x}$	SS	F	p	Fark
	0-3	142	83,76	19,02	6,446	<0,001	3<1
	3-5	150	78,55	21,37			4<1
	5-7	96	75,54	18,58			5<1
	7-10	44	69,14	17,20			
	10 ve üzeri	66	73,05	23,02			

ANOVA Testi; $p<0,05$

Tablo 10'a göre, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri aylık okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=6,446$; $p<0,001$). Konuşma kaygısı düzeyi, aylık 0-3 kitap okuyan öğrencilerde 83,76 ($SS=19,02$), 3-5 kitap okuyan öğrencilerde 78,55 ($SS=21,37$), 5-7 kitap okuyan öğrencilerde 75,54 ($SS=18,58$), 7-10 kitap okuyan öğrencilerde 69,14 ($SS=17,20$), 10 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerde ise 73,05 ($SS=23,02$) olarak tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın özellikle aylık 7-10 kitap okuyan öğrenciler ile 0-3 kitap okuyan öğrenciler arasında aylık 7-10 kitap okuyan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

4.3.Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ifade edilen “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statüleri ne düzeydedir?” sorusundan hareketle ulaşılan bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 11

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Ortalamaları

	$\bar{x} \pm SS$	Alt-üst değer
Sosyometrik Statü	50,00 $\pm$ 9,77	20,57-89,63

$\bar{x} \pm SS$ =ortalama $\pm$ standart sapma, CA (α)=Cronbach's Alpha

Tablo 11'de, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statü düzeylerine ilişkin istatistiklere yer verilmiştir. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statü düzeylerinin ortalama ve standart sapma değerleri 50,00 $\pm$ 9,77; alt değeri 20,57, üst değeri 89,63 olarak saptanmıştır. Buna göre ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statülerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

4.4.Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerinin Çeşitli**Demografik Özelliklere Göre Farklılığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Araştırmanın dördüncü alt problemde ifade edilen “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statüleri, çeşitli demografik özelliklere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusundan hareketle ulaşılan bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 12

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin t Testi Sonuçları

		Cinsiyet				
Sosyometrik Statü		n	$\bar{x}$	SS	t	p
	Kız	225	49,20	9,12	1,655	0,099
	Erkek	273	50,66	10,23		

Independent Sample t Testi; $p < 0,05$

Tablo 12’ye göre, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statü düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=1,655$; $p=0,099$; $p>0,05$). Kız öğrencilerin sosyometrik statü düzeyleri 49,20 (SS=9,12) olarak belirlenirken erkek öğrencilerin 50,66 (SS=10,23) olarak belirlenmiştir.

Tablo 13

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		Anne Eğitim Durumu					
Sosyometrik Statü		n	$\bar{x}$	SS	F	p	Fark
	İlkokul ve altı	102	48,51	10,59	3,142	0,025	1<3
	Lise	212	49,24	9,36			1<4
	Üniversite	133	51,71	9,97			
	Yüksek lisans/ doktora	51	51,71	8,48			

ANOVA Testi; $p<0,05$

Tablo 13’e göre, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statü düzeyleri anne eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p=0,025$). Öğrencilerin sosyometrik statü düzeyleri, annesi ilkokul ve altı mezunu olan öğrencilerde 48,51 (SS=10,59), lise mezunu olanlarda 49,24 (SS=9,36), üniversite mezunu olanlarda 51,71 (SS=9,97) ve yüksek lisans/doktora mezunu olanlarda ise 51,71 (SS=8,48) olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılığın özellikle annesi ilkokul ve altı eğitim düzeyinde olan öğrenciler ile annesi üniversite ve yüksek lisans/doktora düzeyinde olan öğrenciler arasında annesi üniversite ve yüksek lisans/doktora düzeyinde olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 14

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Sosyometrik Statü	Baba Eğitim Durumu					
	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Fark
İlkokul ve altı	62	46,92	10,53	2,531	0,057	
Lise	191	50,07	9,12			
Üniversite	192	50,73	9,80			
Yüksek lisans/ doktora	53	50,69	10,52			

ANOVA Testi; $p < 0,05$

Tablo 14'e göre ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statü düzeyleri, baba eğitim durumlarına göre değişim gösterse de ($F=2,531$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p=0,057$). Öğrencilerin sosyometrik statü düzeyleri, babası ilkokul ve altı mezunu olan öğrencilerde 46,92 ($SS=10,53$), lise mezunu olanlarda 50,07 ($SS=9,12$), üniversite mezunu olanlarda 50,73 ($SS=9,80$) ve yüksek lisans/doktora mezunu olanların ise 50,69 ($SS=10,52$) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 15

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerinin Yaşanılan Yer Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Sosyometrik Statü	Yaşanılan Yer							
	n	$\bar{x}$	SS	Medyan	Alt	Üst	U	p
Köy/kasaba/ilçe	16	40,62	14,56	38,63	20,57	64,15	2,724	0,006
Şehir merkezi/il	482	50,31	9,43	50,87	24,84	89,63		

Mann Whitney U Testi; $p < 0,05$

Tablo 15'e göre ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statü düzeyleri, yaşadıkları yere göre anlamlı farklılık göstermektedir ($U=2,724$; $p=0,006$). Köy/kasaba/ilçe gibi kırsal

alanlarda yaşayan öğrencilerin sosyometrik statü düzeyleri 40,62 (SS=14,56) olarak tespit edilirken şehir merkezi/ilde yaşayanların 50,31 (SS=9,43) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 16

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Sosyometrik Statü	Kardeş Sayısı								
	n	$\bar{x}$	SS	Medyan	Alt	Üst	H	p	Fark
0	18	47,55	9,43	48,55	33,32	60,67	25,289	<0,001	5<2
1	151	50,82	9,66	51,22	20,57	73,44			5<3
2	181	51,94	9,09	52,16	24,84	89,63			4<3
3	112	48,35	9,91	48,98	26,39	70,86			5<3
4 ve üzeri	36	43,19	9,65	45,62	21,01	58,42			

Kruskal Wallis H Testi; $p<0,05$

Tablo 16'ya göre, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statü düzeyleri kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,001$). Sosyometrik statü düzeyleri, hiç kardeşi olmayan öğrencilerde 47,55 (SS=9,43), 1 kardeşi olanlarda 50,82 (SS=9,66), 2 kardeşi olanlarda 51,94 (SS=9,09), 3 kardeşi olanlarda 48,35 (SS=9,91), 4 ve üzeri kardeşe sahip olanlarda ise 43,19 (SS=9,65) olarak tespit edilmiştir. Özellikle 4 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerle 2 ve 3 kardeşi olan öğrenciler arasında belirgin farklar olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın özellikle 1 kardeşi olan öğrenciler ile 4 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında 1 kardeşi olan öğrenciler lehine; 2 kardeşi olan öğrenciler ile 3 ve 4 kardeşi olan öğrenciler arasında ise 2 kardeşi olanların lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 17

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerinin Aile Aylık Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Sosyometrik Statü	Aile Aylık Gelir				
	n	$\bar{x}$	SS	F	p
10 bin-30 bin TL	77	47,36	9,67	1,784	0,131
30 bin-50 bin TL	144	50,24	9,82		
50 bin-70 bin TL	114	50,26	9,44		
70 bin-90 bin TL	78	51,05	10,37		
90 bin TL ve üzeri	85	50,67	9,45		

ANOVA Testi; $p < 0,05$

Tablo 17'ye göre ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statü düzeyleri aile aylık gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=1,784$; $p=0,131$). Öğrencilerin sosyometrik statü düzeyleri, aile aylık geliri 10 bin-30 bin TL olan öğrenciler için 47,36 ($SS=9,67$), 30 bin-50 bin TL olan öğrencileri için 50,24 ($SS=9,82$), 50 bin-70 bin TL olan öğrenciler için 50,26 ($SS=9,44$), 70 bin-90 bin TL olan öğrenciler için 51,05 ($SS=10,37$) ve 90 bin TL ve üzeri olan öğrenciler için ise 50,67 ($SS=9,45$) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 18

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyometrik Statü Düzeylerinin Aylık Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Sosyometrik Statü	Aylık Okunan Kitap Sayısı				
	n	$\bar{x}$	SS	F	p
0-3	142	50,19	10,08	0,280	0,891
3-5	150	50,31	9,90		
5-7	96	49,21	9,60		
7-10	44	50,65	9,18		
10 ve üzeri	66	49,61	9,59		

ANOVA Testi; $p < 0,05$

Tablo 18'e göre ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statü düzeyleri, aylık okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=0,280$; $p=0,891$). Öğrencilerin sosyometrik statü düzeyleri aylık 0-3 kitap okuyan öğrencilerde 50,19 ($SS=10,08$), 3-5 kitap okuyan öğrencilerde 50,31 ($SS=9,90$), 5-7 kitap okuyan öğrencilerde 49,29 ($SS=9,60$), 7-10 kitap okuyan öğrencilerde 50,65 ($SS=9,18$), 10 ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerde ise 49,61 ($SS=9,59$) olarak tespit edilmiştir.

4.5.Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Sosyometrik

Statü Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde ifade edilen “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları ile sosyometrik statüleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusundan hareketle ulaşılan bulgu ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 19

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Düzeyleri ile Sosyometrik Statü Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayısı Testi

		Sosyometrik Statü	Konuşma Kaygısı
Sosyometrik Statü	r	1	
	p		
Konuşma Kaygısı	r	-,253**	1
	p	<0,001	

r= Korelasyon Katsayısı, Pearson Korelasyon Testi; **p<0,001

Tablo 19'da ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ile sosyometrik statü düzeyleri arasındaki ilişki, Pearson Korelasyon Testi ile incelenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ile sosyometrik statüleri arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -0,253$, $p < 0,001$). Bu bulgu sosyometrik statü düzeyi arttıkça konuşma kaygısı düzeyinin azaldığı, diğer bir deyişle sosyometrik statü düzeyi yüksek olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu biçiminde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda *ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin orta düzeyde konuşma kaygısına sahip oldukları* tespit edilmiştir. Buna göre öğrenciler, gerçekleştirdikleri konuşmalar sırasında tamamen hissetmeseler de yoğun bir kaygı duymamaktadırlar. Diğer bir deyişle öğrencilerin hissettikleri konuşma kaygısının yüksek düzeye ulaşmadığı anlaşılmaktadır. Orta düzeyde kaygının yararlı olduğu bilinmektedir (Cüceloğlu, 2023, s. 276; Gazioğlu, 2013, s. 451). Özellikle ergenliğin ilk döneminde sayılabilecek 7. sınıf öğrencilerinin duyuşsal olarak gelişim çağında oldukları düşünüldüğünde orta düzeyde konuşma kaygısı, yaşam kalitesini ve konuşma eğitimi sürecini doğrudan olumsuz etkileyebilecek bir unsur olarak görülmemelidir. Alanyazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin genel olarak düşük düzeyde konuşma kaygısına sahip olduğu görülmektedir. Örneğin Yıldırım (2015), ortaokul öğrencilerinin genel konuşma kaygısı düzeyini zayıf olarak saptamıştır. Benzer şekilde Kavruk ve Deniz'in (2015) ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelendikleri çalışmada, Keşaplı ve Çifci'nin (2017) ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını araştırdıkları çalışmada, Akalın ve Adıgüzel (2020)'in ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını incelendikleri çalışmada ve Alturan'ın (2021) ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile dijital bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği

çalışmada ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri düşük olarak tespit edilmiştir. Diğer yandan öğretmen ve öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeylerine ilişkin yapılan çalışmalarda da katılımcıların düşük düzeyde kaygı yaşadıkları görülmüştür. Deringöl'ün (2018) öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin konuşma kaygılarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Tolun ve Güvey Aktay'ın (2020) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri araştırmada adayların konuşma kaygısı yaşamadıkları tespit edilmiştir. Küçükbayrak (2021) tarafından öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada öğretmen adaylarının düşük düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte Suroğlu Sofu'nun (2012) araştırmasında öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri orta düzey olarak belirlenmiştir. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ortaya çıkan farklılığın örneklemin bulunduğu bölge, sosyal çevre, sosyoekonomik yapı, okul kültürü, kullanılan veri toplama araçlarının farklılığı gibi bağlamsal ve teknik unsurlardan kaynakladığı düşünülebilir. Örneklemin farklı olduğu çalışmalarda ise öğretmen adaylarının meslekî gereklikler ve öğrenim-öğretim sürecinde kazandıkları konuşma deneyimleri sayesinde konuşma kaygısını ortaokul öğrencilerine göre düşük yaşadıkları söylenebilir. Öğretmen ve öğretmen adayları, konuşma deneyimi konusunda daha yeterliken ergenlik döneminin başında olan ortaokul öğrencileri, özgüven sorunları ve duyuşsal hassasiyet gibi psikolojik unsurlardan daha fazla etkilenebilmektelerdir. Bunun yanı sıra konuşma deneyimleri ve hitap kitleleri de farklıdır. Bu nedenle, araştırma sonuçlarında tabii bir farklılık oluşmaktadır. Ayrıca araştırmanın yapıldığı bölgenin sosyokültürel özellikleri, okul ortamında öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmen tutumu ve arkadaş ilişkileri gibi çevresel unsurlar farklılığa neden olmuş olabilir. Dökmen (2022) çalışmasında, sosyometrik statü ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için dereceleme ölçekleriyle belirlenmiş sosyometrik statülerin elde edilmesinin faydalı olacağını ifade etmiştir. Araştırmada öğrencilerin sosyometrik statü düzeyleri, Derecelendirilmiş Sosyometri Testi ile belirlenmiştir. Alanyazında dereceleme ölçekleriyle gerçekleştirilen çalışmaların kısıtlılığı

göz önüne alındığında bu durumun, araştırmanın özgünlüğünü artırdığı ve sonuçlarını daha güvenilir kıldığı söylenebilir.

Öğrencilerinin konuşma kaygıları, cinsiyete göre incelendiğinde *ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği* tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin kız veya erkek olmalarının konuşma kaygı düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Bu sonuçla benzer biçimde Yıldırım (2015), Kavruk ve Deniz (2015), Tüzemen (2016), Keşaplı ve Çifçi (2017), Gölpınar vd. (2018), Alturan (2021), Serin ve Durukan (2023) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalarda cinsiyete bağlı olarak konuşma kaygısında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer şekilde, ilkokul düzeyinde Gürbüz, Saatçi ve Karabulut (2022) ile Sak (2023); lise düzeyinde (Gedik, 2015) ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalarda (Deringöl, 2018; Durmuş ve Baş, 2016; Kardaş, 2015; Küçükbayrak, 2021; Lüle Mert, 2015; Özkan ve Kınay, 2015; Şen, 2017) cinsiyetin konuşma kaygısına herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuç, alanyazında aynı ve farklı örneklem düzeylerinde yapılan pek çok çalışmayla örtüşse de araştırma sonucuyla örtüşmeyen çalışmaların da olduğu görülmektedir. Örneğin, Akalın ve Adıgüzel (2020), Suroğlu Sofu (2012), Baki ve Kahveci (2017) ve Demir (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda kız öğrencilerin/kadın öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu raporlanmıştır. Bu durumun gerekçeleri arasında kız öğrencilerin geleneksel toplum yapılarında erkek öğrencilere kıyasla baskı altında yetişmiş olmaları, konuşma fırsatlarının daha sınırlı olması gibi sosyokültürel unsurlar öne sürülebilir. Öte yandan bazı araştırmalarda erkeklerin konuşma kaygısının daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir. Örneğin Arslan'ın (2018) ve Özdemir'in (2019) çalışmalarında, erkek öğrencilerin konuşma kaygılarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Farklı sonuçların ortaya çıkması; çalışmaların farklı örneklem gruplarında, farklı sosyokültürel ve sosyoekonomik gruplarda ve farklı zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiş olması ile açıklanabilir. Özellikle geleneksel toplumlarda kız çocuklarının

görece daha kısıtlayıcı ortamlarda yetişmeleri, daha fazla konuşma kaygısı yaşamalarına neden olabilmektedir. Buna karşın modern eğitim felsefesi anlayışlarının yaygınlaşması, kız çocuklarının eğitim olanaklarına daha fazla erişim sağlaması ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında cinsiyet rollerindeki değişimin etkisiyle kız ve erkek öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerindeki farkın zamanla azalmış olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin konuşma kaygıları, anne eğitim durumuna göre incelendiğinde *ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin anne eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği* görülmüştür. Öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri, annesi ilkököl ve altı eğitim düzeyine sahip olanlarda en yüksek, annesi yüksek lisans veya doktora mezunu olanlarda ise en düşük olarak bulunmuştur. Bu durum, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Bu sonuçla benzer biçimde Yıldırım (2015), öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinin anne eğitim durumu açısından anlamlı şekilde farklılaştığını ve eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının daha düşük düzeyde konuşma kaygısı yaşadığını ortaya koymuştur. Arslan (2018), ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve üniversite mezunu annelere sahip öğrencilerin daha düşük kaygı düzeyine sahip olduğunu bildirmiştir. Akalın ve Adıgüzel'in (2020) çalışmasında da ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının anne eğitim düzeyine göre farklılaştığını, eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinin azaldığını ve bu durumun, eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına daha fazla konuşma fırsatı sunmalarıyla ilişkili olabileceği belirtilmiştir. Can (2017) tarafından müzik öğretmenleri adaylarıyla yürütülen araştırmada annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Gündüz (2020), ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, anneleri okuryazar olmayan öğrenciler ile anneleri lise mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark belirleyerek lise mezunu anneye sahip öğrencilerin daha düşük konuşma kaygısına sahip olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde Kavruk ve Deniz (2015) ile

Demir (2023) de anne eğitim düzeyinin artmasının, öğrencilerin konuşma kaygısında düşüşe neden olduğunu belirtmiştir. Üniversite öğrencileriyle çalışan Mayrambeg Kızı ve Efiltili (2023) ise anne eğitim düzeyinin konuşma kaygısını anlamlı şekilde etkilediğini ve lise mezunu annelere sahip öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda daha rahat olduklarını tespit etmiştir. Koçoğlu (2023), annesi lisans mezunu olan öğrencilerin konuşma kaygılarının, ilkokul ve ortaokul mezunu anneye sahip öğrencilerden daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Benzer biçimde Küçükbayrak (2021), öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, bireylerin ilk çocukluk döneminde en çok iletişim kurduğu kişinin anne olması nedeniyle, anne eğitim düzeyindeki farklılıkların bireyin konuşması üzerinde etkili olabileceğini vurgulamıştır. Öte yandan bazı araştırmalar, anne eğitim düzeyinin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Tüzemen (2016), Tolun ve Güven Aktay (2020) ve Serin ve Durukan (2023) tarafından yürütülen çalışmalarda, anne eğitim durumu ile konuşma kaygısı arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, konuşma becerisinin kazanıldığı ilk sosyal ortam olan aile kurumunda, annenin eğitim düzeyinin çocuğun konuşma becerisinin gelişiminde ve dolayısıyla konuşma kaygısında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Nitekim birçok çalışma, annesi daha yüksek eğitim düzeyine sahip öğrencilerin daha düşük konuşma kaygısı yaşadığını göstermektedir. Bu bağlamda annelerin çocuklarıyla kurduğu iletişimin niteliği, bilgi ve donanımları, öğrencilerin konuşma becerilerinin ve kaygılarının üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin konuşma kaygıları, baba eğitim durumlarına göre incelendiğinde *ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği* tespit edilmiştir. En yüksek konuşma kaygısı, babası ilkokul ve altı eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerde gözlemlenirken en düşük kaygı düzeyi, babası yüksek lisans veya doktora mezunu olan öğrencilerde tespit edilmiştir. Dolayısıyla baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Bu sonuç, benzer örnekleme sahip bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin Yıldırım (2015)

ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada baba eğitim düzeyinin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu, eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin kaygı düzeylerinin düştüğünü ortaya koymuştur. Arslan (2018), Gündüz (2020), Akalın ve Adıgüzel (2020) tarafından ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmalarda da baba eğitim düzeyinin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve bu farkın yüksek eğitim düzeyine sahip babaların çocukları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Alturan'ın (2021) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Gürbüz, Saatçi ve Karabulut (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre babası lise mezunu olan öğrenciler, babası üniversite mezunu olan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı yaşamaktadır. Koçoğlu (2023) da babaları lisans ve üzeri eğitim seviyesinde olan öğrencilerin konuşma kaygılarının daha düşük olduğunu belirtmiştir. Öte yandan bu sonuçla örtüşmeyen çalışmalarında bulunduğu görülmektedir. Örneğin Tüzemen (2016), ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada baba eğitim durumu ile konuşma kaygısı arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Kavruk ve Deniz (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da baba eğitim düzeyinin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Can (2017) tarafından müzik öğretmeni adaylarıyla yürütülen çalışmada, katılımcıların konuşma kaygısı düzeylerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Mayrambeg Kızı ve Efilti (2023) tarafından üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmada, öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Tolun ve Güven Aktay'ın (2020), Demir'in (2023), Serin ve Durukan'ın (2023) öğretmen adaylarının baba eğitim durumunun konuşma kaygısı üzerindeki etkisi inceledikleri çalışmalarda da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Farklı sonuçların ortaya çıkmasında araştırma örneklemelerindeki farklılıkların, veri toplama süreçlerindeki dış etkenlerin ve katılımcıların demografik özelliklerinin sınırlı çeşitlik göstermesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan

öğrencilerin baba eğitim durumlarının konuşma kaygılarını etkiliyor olması, eğitim seviyesi yüksek babaların çocuklarına karşı daha bilinçli tutum takınması, ebeveyn-çocuk iletişiminin daha nitelikli olması ve çocuklarına daha fazla konuşma fırsatı veriyor olmaları ile açıklanabilir.

Öğrencilerin konuşma kaygıları, yaşadıkları yere göre incelendiğinde *ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin yaşadıkları yere göre anlamlı farklılık gösterdiği* tespit edilmiştir. Köy, kasaba veya ilçede yaşayan öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri, şehir merkezi/ilde yaşayan öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin daha fazla konuşma kaygısı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuçla benzer biçimde Demir'in (2023) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada, büyükşehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin köy veya kırsal kesimde yaşayanlara kıyasla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Durmuş ve Baş'ın (2016) araştırmasında da köy/kırsal bölgede yetişen öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin şehirde yetişenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, bu farklılığın kırsal kesimdeki bireylerin sosyal çevrelerinin daha sınırlı olması ve iletişim pratiklerinin daha az çeşitlilik göstermesiyle ilgili olabileceğini ifade etmişlerdir. Buna karşın Mayrambeg Kızı ve Efilti'nin (2023) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada ise kırsalda yaşayan öğrencilerin şehirde yaşayanlara kıyasla daha az konuşma kaygısı yaşadıkları görülmüştür. Araştırmacılar, bu durumu köy yaşamının doğası gereği bireylerin topluluk içinde daha sık etkileşimde bulunmalarıyla açıklamışlardır. Öte yandan bazı çalışmalarda ise bu iki değişken arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Örneğin Suroğlu Sofu'nun (2012) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, bireylerin yaşadıkları yerleşim yerinin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Tolun ve Güvey Aktay (2020) da öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinde, yaşadıkları yerleşim yerlerine göre anlamlı bir fark olmadığını raporlamışlardır. Aynı biçimde Koçoğlu (2022), ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, yaşanılan yerin konuşma kaygısı üzerinde belirleyici

olmadığını ortaya koymuştur. Sonuçlardaki farklılıkların çalışma grubunun yaş aralıkları, örneklem büyüklükleri, kullanılan ölçme araçları ve çalışmanın yapıldığı sosyokültürel bağlam gibi çeşitli değişkenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Bazı çalışmalarda yaşanan yerin etkisinin gözlenmemesi, bireylerin gelişim dönemleri veya eğitim ortamlarındaki fırsat eşitliği ile de ilişkili olabilir. Ancak mevcut araştırma sonucu, kırsal bölgelerde yaşayan ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymakta ve bu yöndeki alanyazınla örtüştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin konuşma kaygıları, kardeş sayısına göre incelendiğinde *ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği* tespit edilmiştir. En düşük kaygı düzeyi bir kardeşi olan öğrencilerde; en yüksek kaygı düzeyi ise dört ve üzeri kardeşe sahip olan öğrencilerde görülmüştür. Özellikle bir ve iki kardeşi olan öğrenciler ile dört ve üzeri kardeşe sahip öğrenciler arasında anlamlı farkların bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Benzer biçimde Yıldırım (2015) tarafından ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmada, öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile kardeş sayısı arasında doğru orantılı bir ilişkinin bulunduğu belirtilmiştir. Akalın ve Adıgüzel (2020) de kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinin yükseldiğini ve aralarında doğru orantılı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Koçoğlu (2023) tarafından yapılan çalışmada dört ve üzeri kardeşe sahip öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinin az kardeşe sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Mayrambeg Kızı ve Efilti (2023) de üniversite öğrencilerinin konuşma kaygılarının kardeş sayılarına göre anlamlı şekilde farklılaştığını raporlamışlardır. Öte yandan birlikte kalınan birey sayısına ilişkin Kavruk ve Deniz (2015) tarafından yürütülen çalışmada, konuşma kaygısı ve birlikte yaşanan birey sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç doğrultusunda ortaya çıkan ilişki, gelişimsel ve çevresel etkenlerle açıklanabilir. Tek veya az kardeşe sahip çocukların ebeveynleriyle daha fazla birebir zaman geçirebiliyor olmaları bu çocukların konuşma becerilerinin, iletişim becerilerinin ve sosyal becerilerinin daha fazla

desteklenmesini sağlamaktadır. Buna karşın çok çocuklu ailelerde ebeveynlerin ilgi ve desteğinin bölünmüş olması, çocuğun mezkûr fırsatlardan daha az yararlanabilmesine ve dolayısıyla konuşmaya yönelik daha yüksek düzeyde kaygı duymasına neden olabilir.

Öğrencilerinin konuşma kaygıları, aile aylık gelir düzeyine göre incelendiğinde *ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin aile aylık gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği* sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre aylık gelir düzeyi düştükçe konuşma kaygısı düzeyi artmakta; en yüksek kaygı düzeyi 10–30 bin TL gelir aralığında, en düşük kaygı düzeyi ise 70–90 bin TL gelir aralığında görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin aile aylık gelirleri arttıkça konuşma kaygılarının azaldığı söylenebilir. Buna göre ekonomik koşulların öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini etkilediği görülmektedir. Benzer biçimde Yıldırım'ın (2015) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, ailelerinin aylık gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri, gelir düzeyi yüksek olan öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Gündüz'ün (2020) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, gelir düzeyi ile konuşma kaygısı arasında ters orantılı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Akalın ve Adıgüzel'in (2020) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada da öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri ile ailelerinin gelirleri arasında anlamlı fark bulunmuş; gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha düşük kaygı yaşadığı görülmüştür. Koçoğlu'nun (2023) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında da düşük gelirli öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri, yüksek gelirli öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Demir (2023) tarafından öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada ise geliri düşük olan ailelerden gelen öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin geliri yüksek olan ailelerden gelenlere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mevcut araştırma sonucunun alanyazındaki birçok çalışmayla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Farklı örneklem düzeylerinde gerçekleştirilen çalışmalar da benzer sonuçlar sunmuştur. Sak'ın (2023) ilkökul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmasında gelir düzeyi arttıkça kaygı düzeyinin azaldığı, özellikle alt sosyoekonomik gruplardaki öğrencilerin daha fazla konuşma kaygısı yaşadığı görülmüştür. Suroğlu Sofu'nun (2012) öğretmen adaylarıyla

yürüttüğü çalışmada da düşük gelirli ailelerden gelen öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Buna karşın ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen bazı çalışmalar, mevcut araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Örneğin Kavruk ve Deniz'in (2015) çalışmasında konuşma kaygısı ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tüzemen'in (2016) 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada da aylık gelir değişkeninin konuşma kaygısına etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra konuşma kaygısı ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmayan farklı örneklem düzeylerinde gerçekleştirilmiş çalışmalar da bulunmaktadır. Tolun ve Güven Aktay (2020), öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmada ekonomik düzeyin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer biçimde Gedik'in (2015) lise öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada da gelir düzeyine göre kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sonuçlardaki bu farklılıkların örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları ve ölçüm zamanları gibi unsurlardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğrencilerin konuşma kaygıları, aylık okunan kitap sayısına göre incelendiğinde *ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin aylık okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği* tespit edilmiştir. Buna göre aylık okunan kitap sayısı azaldıkça konuşma kaygısı düzeyi artmakta, aylık okunan kitap sayısı arttıkça konuşma kaygısı düzeyi azalmaktadır. Benzer biçimde Akalın ve Adıgüzel'in (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin aylık kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterdiği; kitap sayısı arttıkça konuşma kaygısının azaldığı ifade edilmiştir. Demir'in (2023) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada da öğretmen adaylarının hem sahip oldukları kitap sayısının hem de okuma alışkanlıklarının konuşma kaygısı düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmış ve okuma alışkanlığı edinmiş olan öğretmen adaylarının kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve daha düşük düzeyde konuşma kaygısı yaşadıkları belirtilmiştir. Öte yandan bazı çalışmalarda kitap okuma sıklığının konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna

ulaşılmıştır. Tüzemen'in (2016) ortaokul 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada ve Şen (2017) tarafından öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmada kitap okuma sıklığının konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır. Sonuçlardaki farklılıklar örneklemin yaş grubu, sınıf düzeyi, sosyokültürel çevre gibi değişkenlerle ilişkilendirilebilir. Diğer yandan mevcut araştırma sonucu, özellikle ortaokul düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerilerinin ve konuşma kaygısı düzeylerinin okuma etkinliklerinden etkilenebileceğini; okuma alışkanlığı ile konuşma kaygısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Sağlıklı bir okuma alışkanlığı sonucunda öğrencinin sözcük dağarcığının gelişmesi, metin içi bağlamı sezebilmesi ve empati kurma becerisinin artması, konuşma kaygısının önlenmesini veya giderilmesini sağlayabilmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde kitap okuma alışkanlığının teşvik edilmesinin, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duyuşsal gelişimlerini de destekleyeceği; iyi bir okuyucu hâline gelen öğrencilerin konuşma kaygısı yaşamayacakları söylenebilir.

Araştırma sonucunda, *ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statülerinin orta düzeyde olduğu* tespit edilmiştir. Buna göre öğrenciler arasında sosyal kabulün yaygın ve uç statü düzeylerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda sınıflarda sosyal yapının dengeli olduğu ve öğrencilerin büyük bir bölümünün dışlanmış veya aşırı tercih edilen bir konumda bulunmadığı söylenebilir. Bu sonuç, daha önce farklı yaş gruplarında yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin Meriç (1999), lise öğrencilerinin popülerlik düzeyini belirlemeye yönelik yürüttüğü çalışmada öğrencilerin büyük bir kısmının orta popülerlik düzeyinde yer aldığını belirlemiştir. Benzer biçimde Sübaşı (2009), lise öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun ortalama statüde olduğunu belirtmiştir. Avşar (2019) ise okul öncesi öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, çoğunluğun ortalama statüde olduğunu bildirmiştir. Mevcut araştırma sonucu da öğrencilerin çoğunluğunun dengeli bir sosyometrik statü düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan bazı çalışmalarda öğrencilerin daha uç statü gruplarında ve düzeylerinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Örneğin Demir (2006), ortaokul öğrencilerinin büyük bir kısmının popüler ve reddedilen

statülerde yer aldığını bildirmiştir. Dorak (2016) ise ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada popüler, reddedilen ve ihmal edilen statülerin yakın dağılım gösterdiğini saptamıştır. Ortaya çıkan sonuçlardaki farklılıklar incelendiğinde sosyometrik statünün belirlenen örnekleme, veri toplama aracına ve seçilen sınıflama yöntemine göre değişiklik gösterebileceği görülmektedir. Nitekim bu araştırmada veri toplama aracı olarak Derecelendirilmiş Sosyometri Testi kullanılmış, ortaya çıkan sonuçlara göre herhangi bir sınıflandırma yapılmamış ve öğrencilerin elde ettikleri puanlar doğrultusunda analizler gerçekleştirilmiştir. Alanyazındaki çalışmaların ise neredeyse hepsinde Klasik Sosyometri Testi ve bunun gerekliliği olan klasik sınıflandırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Klasik Sosyometri Testi'nden elde ettiği puanlar, kategorize edilerek değerlendirilirken bu araştırmada öğrencilerin Derecelendirilmiş Sosyometri Testi'nden elde ettiği puanlar, standardize edilerek sıralanmıştır. Bu durum, ortaya çıkan farklılığın temel nedeni olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin büyük ölçüde dengeli yapıda olduğu ve uç düzeylerdeki öğrencilerin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Sınıflarda bu tür dengeli yapıların olumlu bir öğrenme ortamı sağlayabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin sosyometrik statüleri, cinsiyete göre incelendiğinde *ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statü düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği* tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin kız veya erkek olmalarının sosyometrik statü düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi bulunmadığı görülmektedir. Benzer biçimde Gülay (2008) tarafından okul öncesi öğrencileriyle yürütülen çalışmada, çocukların sosyometrik statü düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Uçar Çabuk (2013), altı yaş grubu çocuklarla yürüttüğü çalışmasında çocukların sosyal konumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Avcı (2016) ise ergenlerle yürüttüğü çalışmada sosyometrik puanların cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediğini tespit etmiştir. Akbal Karaca (2023) okul öncesi öğrencilerle yürüttüğü çalışmada, çocukların sosyal konumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Alanyazında sosyometrik statünün cinsiyete göre farklılık gösterdiğini

belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Coie ve arkadaşları (1982), kız çocuklarının erkeklerden daha fazla kabul edildiğini raporlamışlardır. Ummunel (2007) de kızların arkadaşlarıyla daha fazla iş birliği yapma, paylaşma, empatik davranışlar sergileme eğiliminde olduğunu ve bu özelliklerin sosyal ilişkilerini güçlendirerek sosyometrik statülerini yükselttiğini ifade etmiştir. Buna karşın erkeklerin daha fazla kabul gördüklerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde cinsiyet ile sosyometrik statü arasındaki ilişkinin araştırma örneklemine, yaş grubuna, kültürel bağlama ve sosyal etkileşim koşullarına göre değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı çalışmalarda kız çocuklarının daha yüksek düzeyde sosyometrik statüye sahip olduğunun ifade edilmesi, konunun farklı örneklem düzeylerinde ve kültürel bağlamalarda yeniden ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Öğrencilerin sosyometrik statüleri, anne eğitim durumuna göre incelendiğinde, *ortaokul 7. sınıf ğrencilerinin sosyometrik statü düzeylerinin anne eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği* tespit edilmiştir. Bu doğrultuda annesi ilkokul ve altı eğitim düzeyine sahip öğrencilerin sosyometrik statü düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olmasına karşın annesi niversite mezunu olan öğrenciler ile annesi yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrencilerin sosyometrik statüleri daha yüksek düzeydedir. Özellikle “ilkokul ve altı” grubu ile “niversite” ve “yüksek lisans/doktora” grupları arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencinin anne eğitim düzeyinin arttıkça sosyometrik statü düzeyinin de arttığını göstermektedir. Benzer biçimde Gülay (2008) tarafından okul öncesi öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada annesinin eğitim düzeyi yüksek olan çocukların sosyometrik puanlarının, düşük eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Kunt Erol (2017) ise dışlanan ve reddedilen çocukların çoğunlukla düşük eğitim düzeyine sahip annelere sahip olduğunu belirtmiştir. Arı Arat (2018) ise annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun sosyometrik statüsünün de yükseldiğini saptamıştır. Buna karşın Gürleyik (2018), okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada, annelerin eğitim durumları ile çocukların sosyal kabul düzeyleri

arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Aynı biçimde Akbal Karaca'nın (2023) okul öncesi dönemdeki çocuklarla yaptığı çalışmada da anne-baba eğitim düzeyinin çocukların sosyometrik statülerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlardaki farklılıkta, örneklem grubunun yaşı veya arkadaşlık ilişkilerinde daha baskın olan çeşitli unsurlar etkili olmuş olabilir. Bu durum sosyometrik statünün yaşa, sosyal ortama ve kültürel bağlama göre farklı biçimlerde etkilenebileceğini düşündürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde annelerin eğitim düzeyinin yükselmesiyle çocuklarıyla kurdukları iletişimin daha nitelikli hâle gelmesi, çocukların da akran ilişkilerinde daha sağlıklı, kabul gören bireyler olarak konumlanmalarına katkı sağladığı görülmektedir. Anne-çocuk arasındaki nitelikli iletişimin, iletişim becerilerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişimine katkı sağlayarak sosyometrik statülerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin sosyometrik statüleri, baba eğitim durumuna göre incelendiğinde *ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statü düzeylerinin baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği* tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin sosyometrik statü düzeyleri artış eğilimi göstermiş olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Araştırma sonucunun alanyazınla örtüştüğü görülmektedir. Örneğin Avcı (2016), lise öğrencilerinin sosyometrik statüleri ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Arı Arat (2018) da okul öncesi çocuklarının sosyal statülerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir. Gürleyik (2018), baba öğrenim düzeyi ile çocukların akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır. Benzer biçimde Akbal Karaca (2023) da okul öncesi öğrencilerinde sosyometrik statünün baba eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını ifade etmiştir. Buna karşın Hortaçsu, Erten, Kurtoğlu ve Uzer (1990), okul öncesi öğrencilerinin baba eğitim düzeylerinin sosyometrik statüleriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Gülay (2008) ise babasının eğitim düzeyi yüksek olan çocukların sosyometrik statülerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bildirmiştir. Kunt Erol (2017) tarafından yapılan çalışmada da reddedilen ve dışlanan çocukların baba eğitim düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Sonuçlardaki

farklılığın yaş, sosyokültürel çevre gibi değişkenlerden kaynaklandığı düşünülebilir. Sosyometrik statü, yalnızca ebeveyn eğitim düzeyiyle değil öğrencinin kişilik özellikleri, arkadaşlık ilişkileri, sınıf içi etkileşim, öğretmen tutumları gibi birçok farklı unsurdan etkilenebilmektedir. Nitekim bu çalışmada da baba eğitim düzeyine göre sosyometrik statü düzeyinde farkın anlamlı olmayışı, sosyometrik statüyü etkileyen birçok farklı unsurun bulunduğunu desteklemektedir.

Öğrencilerin sosyometrik statüleri, yaşadıkları yere göre incelendiğinde *ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statü düzeylerinin yaşadıkları yere göre anlamlı bir farklılık göstermediği* tespit edilmiştir. Bu doğrultuda şehir merkezi veya ilde yaşayan öğrencilerin sosyometrik statü düzeylerinin köy/kasaba/ilçe gibi kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde yaşanan yerin sosyometrik statüye etkisinin doğrudan veya dolaylı olarak ele aldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, elde edilen sonucun özgünlüğünü artırmakla birlikte sonuçların alanyazın temelli karşılaştırılmasını kısıtlamaktadır. Elde edilen sonuç doğrultusunda kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin sosyometrik statü düzeylerinin daha düşük olması, sınırlı sosyal alanlara ve imkânlarla sahip olmalarından kaynaklandığı ve bu öğrencilerin sosyal ilişkilerini çeşitlendirip geliştirmelerinin şehir merkezinde yaşayan öğrencilere kıyasla daha zor olduğu söylenebilir. Özellikle sosyometrik statü üzerinde önemli etkileri olan iletişim becerisi, konuşma becerisi ve arkadaşlık ilişkileri, şehir merkezlerindeki imkânlar göz önüne alındığında kırsal bölgelerde daha sınırlı gelişim alanı sunmaktadır. Sosyometrik statü, her sosyal olguda olduğu gibi çevresel ve sosyokültürel unsurlardan etkilenmektedir. Nitekim bu sonuç Bronfenbrenner'in (1974) mekânın ve çevresel unsurların, bireyin sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkisini vurgulayan Ekolojik Sistemler Kuramına göre değerlendirildiğinde öğrencilerin sınıf içindeki sosyal ilişkilerinin mikrosistem; yaşadıkları yerin ise toplumsal yapıları ve kültürel normları içermesi bakımından makrosistem düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Buna göre öğrencinin gelişiminde, içinde bulunduğu mikrosistem kadar makrosistem de önemli rol

oynamaktadır. Dolayısıyla yaşanan yerin sunduğu imkân farklılıklarının, öğrencilerin sosyometrik statü düzeylerini etkilemesinin doğal bir sosyal süreç olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerinin sosyometrik statüleri, kardeş sayısına göre incelendiğinde *ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statü düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği* tespit edilmiştir. Buna göre kardeş sayısı arttıkça sosyometrik statü düzeyinin düştüğü görülmektedir. Özellikle dört ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin sosyometrik statü düzeylerinin, diğer tüm gruplardan daha düşük olduğu görülmüştür. Benzer biçimde Abramovitch, Corter, Pepler ve Stanhope (1986) tarafından kardeş sayısının arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmada kardeşlerin, arkadaşlık ilişkileri üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gülay Ogelman (2011) tarafından okul öncesi öğrencileriyle yürütülen çalışmada da kardeşi olmayan çocukların sosyometrik statülerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada tek kardeşi olan çocukların iki veya daha fazla kardeşi olanlara kıyasla daha yüksek sosyometrik statüde yer aldıkları tespit edilmiştir. Öte yandan Arı Arat (2018) tarafından okul öncesi öğrencileriyle yürütülen çalışmada kardeş sayısı ile sosyometrik statü arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Az sayıda da olsa sonuçlardaki farklılığın yaş grubu, eğitim düzeyi, sosyokültürel yapı veya sosyoekonomik düzey gibi değişkenlerden kaynaklandığı düşünülebilir. Sosyal ilişkilerin niteliğini belirleyen unsurların çok boyutlu yapısı göz önüne alındığında kardeş sayısının, öğrencilerin sosyometrik statüleri üzerinde belirleyici olduğu söylenebileceği gibi bu ilişkinin diğer bağlamsal unsurlarla birlikte ele alınması gerektiği de göz ardı edilmemelidir.

Öğrencilerin sosyometrik statüleri, aile aylık gelir düzeyine göre incelendiğinde *ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statü düzeylerinin aile aylık gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği* tespit edilmiştir. Bu sonuca göre aile aylık gelir düzeyinin sosyometrik statüye etkisinin olmadığı görülmektedir. Araştırma sonucundan farklı olarak Bonney (1944, Akt. Dökmen, 1987), sosyometrik statü ile ailenin sosyoekonomik düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Buna göre ailenin

sosyoekonomik düzeyi arttıkça çocuğun sosyometrik statüsü de artmaktadır. Bu çalışma dışında alanyazında aylık aile gelir düzeyinin sosyometrik statüye etkisini doğrudan veya dolaylı olarak inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tek başına yeterli olmasa da ortaya çıkan farklılığın, yaş grubu, eğitim düzeyi, sosyokültürel yapı veya sosyoekonomik düzey gibi değişkenlerden kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrencilerin sosyometrik statü düzeylerini etkileyen birçok farklı unsurun olduğu bilinmektedir. Aile aylık gelir düzeyi öğrencinin yaşam standartlarını, giyimini, teknolojiye erişim olanaklarını veya okul dışı etkinliklere katılımını etkilese de sınıf içindeki ilişkiler üzerinde belirleyici olmaktan çok sınırlayıcı rol oynadığı görülmektedir. Örneğin aile aylık gelir düzeyi yüksek olan bir öğrencinin arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kuramaması durumunda sosyometrik statüsü düşük olabilirken aile aylık gelir düzeyi düşük olan bir öğrenci, sosyal becerileriyle sınıf arkadaşları arasında yüksek kabul görebilir. Dolayısıyla sosyoekonomik düzey, sosyometrik statüyü tek başına açıklayıcı olmaktan uzak kalmaktadır. Bu nedenle ekonomik durumun sosyometrik statü üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu ve doğrudan belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin, arkadaşlarının maddî durumlarına ilişkin algıları da sosyometrik statüye etkisini sınırlayabilir. Çalışmanın örneklemini oluşturan ortaokul çağındaki öğrenciler, içinde bulundukları gelişim dönemi açısından düşünüldüğünde arkadaşlarını değerlendirirken maddî durumlarından çok davranışları ve sosyal özellikleri dikkate almış olmaları muhtemeldir. Sonuç olarak mevcut araştırma sonucu, öğrencilerin sosyometrik statülerinin ekonomik durumdan bağımsız olarak şekillendiğini düşündürse de bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu; farklı yaş gruplarında, sosyoekonomik çeşitlilikte ve kültürel bağlamlarda yürütülecek olan çalışmaların bu durumu daha sağlıklı biçimde açıklayabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin sosyometrik statüleri, aylık okunan kitap sayısına göre incelendiğinde *ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sosyometrik statü düzeylerinin aylık okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği* tespit edilmiştir. Kitap okuma sıklığı arttıkça sosyometrik statü düzeylerinde belirgin bir artış veya azalma gözlenmemiş; grupların ortalama

puanlarının birbirine oldukça yakın görülmüştür. Buna göre öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının sosyometrik statü düzeyleri üzerinde bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir. Alanyazında kitap okuma alışkanlığının sosyometrik statüye etkisini doğrudan veya dolaylı olarak ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, elde edilen sonucun özgünlüğünü artırmakla birlikte sonuçların alanyazın temelli karşılaştırılmasını kısıtlamaktadır. Elde edilen sonuç doğrultusunda kitap okumanın bireyin bilişsel gelişimine, dil becerilerine ve özgüvenine katkı sağlıyor olsa da öğrencilerin sosyometrik statülerini belirleyen temel bir unsur olmadığı görülmüştür. Bunda ergenlik döneminde ve gelişim çağında bulunan 7. sınıf öğrencilerinin, kitap okuma alışkanlıklarının henüz fark yaratmadığı bir dönemde bulunmaları etkili olmuş olabilir. Sosyometrik statüyü etkileyen iletişim becerileri, oyun ve etkinliklere katılım, iletişim başlatabilme ve sürdürebilme, empati kurma gibi unsurların bu dönemde daha ön planda olduğu söylenebilir. Kitap okuma alışkanlığının zaman içinde dolaylı olarak sosyometrik statüyü etkileyebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle okuma ile gelişen sözcük dağarcığının ve anlama-anlatma becerilerinin öğrencinin iletişim, konuşma ve insan ilişkilerindeki başarısına katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Araştırma sonucunda, *ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları ile sosyometrik statüleri arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğu* tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin sosyometrik statü düzeyleri arttıkça konuşma kaygısı düzeylerinin azaldığı; dolayısıyla arkadaşları tarafından daha çok tercih edilen öğrencilerin daha az konuşma kaygısı yaşadıkları görülmüştür. Sosyometrik statü düzeyi yüksek olan öğrenciler, arkadaşları tarafından daha çok kabul görmekte, böylece özgüven ve sosyal beceri gelişimleri desteklenmektedir. Bu durum öğrencilerin konuşmaya yönelik daha az kaygı duymalarına neden olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde doğrudan konuşma kaygısı ile sosyometrik statü arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmasa da elde edilen sonuçların, alanyazınla tutarlık gösterdiği görülmektedir. Örneğin Gottman, Gonso ve Rasmussen (1975), dili etkili kullanabilme ve düşünceleri açık biçimde aktarabilmenin sosyometrik statüyü artırdığını raporlamışlardır. Ciccone (1980) ise sosyometrik statüsü

yüksek çocukların daha uzun süreli sosyal etkileşimlerde bulunduğunu ve duygularını daha iyi ifade edebildiklerini ortaya koymuştur. Benzer biçimde Yalçın (2019), okul öncesi öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada yüksek sosyometrik statüye sahip öğrencilerin öğretmenleriyle sağlıklı ilişkiler kurabildiğini ve kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini belirtmiştir. Özberk (2023), ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı yaşamalarının temel nedenlerinden birinin akranları tarafından olumsuz değerlendirilme düşüncesi olduğunu belirtmiş; akran onayının konuşma kaygısında belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Konuşma kaygısının sosyal kaygı ile yakından ilişkili olduğu göz önünde bulundurularak sosyal kaygı ve sosyometrik statü arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde de araştırma sonucunun alanyazınla tutarlık gösterdiği görülmektedir. Örneğin Inderbitzen, Walters ve Bukowski (1997), düşük sosyometrik statüye sahip çocukların daha yüksek sosyal kaygı yaşadığını tespit etmiştir. Gazelle ve Ladd (2003) ise anaokulundan 4. sınıfa kadar yürüttükleri boylamsal çalışmada, sosyal kaygının dışlanma ile ilişkili olduğunu ve sosyal kaygı yaşayan öğrencilerin arkadaşları tarafından daha az tercih edildiğini raporlamışlardır. Van Zalk, Van Zalk, Kerr ve Stattin (2011) ise sosyal kaygı yaşayan ergenlerin popüler olma olasılıklarının daha düşük olduğunu ve daha az sosyometrik tercih yaptıklarını belirtmişlerdir. Benzer biçimde Dorak (2016), ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada popüler öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın araştırma sonucuyla örtüşmeyen çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin Gülay (2008), okul öncesi öğrencilerle yaptığı çalışmada sosyometrik statü ile kaygılı olma arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Sosyal kaygı bağlamında değerlendirildiğinde Crick ve Ladd (1993), ortalama statüdeki öğrencilerin yüksek sosyal kaygı yaşadığını, ihmal edilen öğrencilerin ise daha düşük sosyal kaygıya sahip olduklarını belirtmişlerdir. Benzer biçimde Sübaşı (2009) da lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada sosyometrik statü gruplarının sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını bildirmiştir. Bu farklılıkların örneklem, örneklemi oluşturan grubun gelişim özellikleri, kültürel bağlam ve kullanılan ölçme araçlarındaki farklılıklardan kaynaklanabileceği

düşünülmektedir. Örneğin bu araştırmanın örneklemini oluşturan ortaokul 7. sınıf öğrencileri, sosyal ilişkilerde akran onayına, kabul edilmeye, ilgiye ve desteğe ihtiyaç duydukları ve psikolojik hassasiyetlerin yoğun olduğu bir dönem olan ergenliğin başlangıcında yer almaktadırlar. Bu durum, sosyometrik statünün konuşma kaygısı üzerindeki etkisini daha belirgin hâle getirmektedir. Diğer yandan konuşma kaygısının görülmesinde kültürün de önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Nitekim Gülerce (2007), Türk aile yapısında sözsüz iletişimin ve suskunluğun yaygın olduğunu, aile içi iletişimde ve kurumsal alanlarda konuşmanın teşvik edilmediğini tersine, sessizliğin ödüllendirildiğini ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin yeterince konuşma deneyimi kazanamamalarına neden olabilir. Böylece konuşma kaygısı düzeyi artan öğrenciler, iletişim ve etkileşim niteliklerinin azalmasıyla birlikte daha düşük sosyometrik statüye itilebilir. Bu bağlamda kültürün, konuşma kaygısını etkileyen bir unsur olmasının yanı sıra sonuçlar arasındaki farklılığa da kaynaklık etmiş olduğu düşünülebilir. Ayrıca Hart, De Wolf, Wozniak ve Burts (1992) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da çocuklarını baskı veya açıklama yöntemiyle yetiştiren anne-babaların çocukları okul ortamında gözlemlenmiş ve açıklama yöntemini kullanan anne-babaların çocuklarının, baskı yöntemini kullanan anne-babaların çocuklarına kıyasla arkadaşları tarafından daha çok sevildikleri tespit edilmiştir. Buna göre iletişimin sağlıklı yürütüldüğü, çocukların rahatça söz hakkı alabildikleri ve konuşabildikleri aile yapılarının öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin azalmasında etkili olacağı ve böylece öğrencinin sosyometrik statü düzeyinin yükselmesinin sağlanacağı söylenebilir. Dolayısıyla konuşma kaygısı ile sosyometrik statü arasındaki ilişkide, psikososyal unsurların karşılıklı ve eşgüdümlü olarak rol oynadığı söylenebilir. Bu ilişkinin psikolojik boyutunu konuşma kaygısının; sosyolojik boyutunu ise sosyometrik statünün oluşturduğu değerlendirilebilir. İlişkinin bir boyutunda öğrenci, düşük sosyometrik statü düzeyine sahip olduğunda ve arkadaşları tarafından dışlandığında yaşamının ilerleyen dönemlerinde özgüven ve özsaygı zedelenmesinden kaynaklanan yalnızlık sorunları ile karşı karşıya kalabilir; bu da konuşma kaygısına neden olabilir. İlişkinin diğer boyutundan

bakıldığında ise yüksek düzeyde konuşma kaygısı duyan öğrencilerin nitelikli iletişim ve arkadaşlık ilişkileri kuramadıklarından dolayı sağlıklı etkileşimlerin içine giremeyeceklerdir. Bu da arkadaşları tarafından tercih edilme düzeylerini, diğer bir deyişle sosyometrik statüleri olumsuz etkileyebilir. Sosyal kabul, sosyometrik statünün belirleyicisi olmasının yanı sıra konuşma becerisinin gelişimi için bir hazırlayıcı niteliğindedir. Aynı zamanda konuşma becerisinin duyuşsal boyutu için güçlendirici ve koruyucu bir işlev de görmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sosyometrik statü düzeylerini artırmaya yönelik bir uğraşın, aynı zamanda konuşma kaygısının azaltılmasında da etkili olabileceği söylenebilir. Aynı biçimde konuşma kaygısının giderilmesine yönelik çalışmaların da sosyometrik statü düzeyinin yükseltilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Buna göre:

- Konuşma kaygısı yüksek olan öğrenciler, sınıf içi etkinliklerle daha fazla desteklenebilir ve konuşmaya teşvik edilebilir. Bu öğrenciler için konuşma kaygısını azaltmak amacıyla hazırlıksız konuşma yerine yapılandırılmış konuşma ortamları oluşturulabilir.
- Grup çalışmaları, öğrencilerin sosyometrik statü düzeyleri dikkate alınarak tasarlanabilir. Düşük sosyometrik statü düzeyine sahip öğrenciler, işbirlikli çalışma gruplarına dahil edilebilir.
- Kitap okuma alışkanlığının konuşma kaygısını azalttığı görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin düzenli kitap okumalarını sağlayacak sınıf içi etkinlikler yaygınlaştırılabilir.
- Konuşma kaygısı ve sosyometrik statü arasındaki ilişki, farklı eğitim kademelerinde ve seviyelerinde ele alınabilir.
- Nitel araştırmalarla konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin yaşantılarına, kaygılarını ne şekilde deneyimlediklerine dair daha derinlemesine bilgiler elde edilebilir.
- Gerçekleştirilecek gözlem çalışmaları ile dışlanmanın sınıf içi değişkenlerle olan ilişkisi ayrıntılı olarak ele alınabilir.

- Konuşma kaygısını azaltmaya yönelik programlar geliştirilerek bu programların etkiliği, deneysel çalışmalarla test edilebilir.
- Farklı kültür coğrafyalarında ve kültürel bağlamlarda konuşma kaygısı ile sosyometrik statünün ilişkisi incelenebilir.
- Konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik ders içerikleri, konuşma kaygısını azaltacak şekilde yapılandırılabilir; öğrencinin özgüvenini artırmaya dönük programlar geliştirilebilir.
- Kitap okuma alışkanlığının konuşma kaygısını azalttığı görülmüştür. Kitap okuma alışkanlığının önemine dikkat çekilerek okullarda kitap kulüpleri vb. yapılar daha fazla teşvik edilebilir.

KAYNAKLAR

- Abak Kaçar, B. S. (2019). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik durum çalışması: akran aracılı eğitim*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Abramovitch, R., Corter, C., Pepler, D.J. ve Stanhope, L. (1986). Sibling and peer interaction: a final follow-up and a comparison. *Child Development*, 57, 217–229.
- Akalın, S. ve Adıgüzel, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1345-1356.
- Akay, C. ve Uzun, N. B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğrenme sürecinde dil becerileri açısından duyulan kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1-20.
- Akbal Karaca, Z. (2023). *Okul öncesi dönemde çocukların davranış problemleri ile akran kabul düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.

- Akkan, H. (2012). *Üstün zekalı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akpolat, A. H., Demirok, M. S. ve Seven, S. (2017). Üstün yetenekli çocukların sosyal yeterliliklerinin sınıf içerisindeki sosyometrik statülerine göre incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(33), 49-65.
- Aksoy, M. (2012). Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Albano, A. M., Marten, P. A., Holt, C. S., Heimberg, R. G. ve Barlow, D. H. (1995). Cognitive-behavioral group treatment for social phobia in adolescents. A preliminary study. *The Journal of Nervous And Mental Disease*, 183(10), 649–656.
- Alisinanoğlu F. ve Ulutaş İ. (2000) Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Millî Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28(128), 65-71.
- Alturan, N. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile dijital oyun, sosyal medya ve akıllı telefon bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Ameen, H. M. ve Uslu Üstten, A. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma kaygısı üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 6(1), 18-26.
- Antony, M.M. ve Swinson, R.P. (2008). *The shyness and social anxiety workbook*. Oakland: New Harbinger.

- APA (1989). *Ruhsal bozuklukların tanısı ve istatistiksel el kitabı (3. Baskı)*. Washington DC: Amerikan Psikiyatri Derneği.
- APA (1994). *Ruhsal bozuklukların tanısı ve istatistiksel el kitabı (4. Baskı)*. Washington DC: Amerikan Psikiyatri Derneği.
- APA (2022). *Ruhsal bozuklukların tanısı ve istatistiksel el kitabı (5. Baskı)*. Washington DC: Amerikan Psikiyatri Derneği.
- Arı Arat, C. (2018). *Okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal konumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 2(3), 26-43.
- Asan, H. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına eğitsel oyunların etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Asan, H. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına eğitsel oyunların etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Aslan, S. (2008). *Farklı sosyometrik statüdeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. ve Hoeksema, S. N. (2006). *Psikolojiye giriş (Y. Alogan, Çev.)*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

- Avcı, M. (2016). *Lise öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyometrik statülerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Avşar, A. U. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırgan davranışları ile sosyal konumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Aydın, E. ve Kayman, F. (2021). Akademik tartışma modelinin 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve sözlü anlatım öz yeterlik algılarına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 54, 267-294.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 0-94.
- Aydoğan, Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Aykan, C. (1969). *Akıl sağlığı ve hastalığı*. Ankara: Başnur Matbaası.
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 47-70.
- Başaran, M. (2022). *Konuşma halkası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisine ve konuşma kaygısına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Batumlu, D. ve Erden, M. (2007). Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.

- Baydık, B. ve Bakkaloğlu, H. (2008). Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 441-447.
- Bayraktar, C., Güner, O., Kavalcı, İ. ve Kurt, H. (2022). Beden eğitimi öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve esneklikleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Spor Eğitim Dergisi*, 6(3), 203-216.
- Bayramkaya, E., Toros, F. ve Özge, C. (2005). Ergenlerde sosyal fobi ile depresyon, öz kavram, sigara alışkanlığı arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15(4), 165-173.
- Beck, A. ve Emery, G. (2011). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler* (V. Öztürk, Çev.). İstanbul: Litera.
- Beidel, D. C. ve Turner, S. M. (2007). *Shy children, phobic adults: nature and treatment of social phobia*. Washington DC: American Psychological Association.
- Berksun O. (2003). *Anksiyete ve anksiyete bozuklukları*. İstanbul: Turgut Yayıncılık.
- Bernstein, G. A., Bernat, D. H., Davis, A. A. ve Layne, A. E. (2008). Symptom presentation and classroom functioning in a nonclinical sample of children with social phobia. *Depression and Anxiety*, 25(9), 752-760.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 13-26.
- Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70-105.
- Borgatta, E. F. (1954). Analysis of social interaction and sociometric perception. *Sociometry*, 17, 7-32.

- Boylu, E. ve angal, . (2015). Yabancı dil olarak Türkçe ğrenen Bosna-Hersekli ğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Bozan, M. A., Akçay, A. O. ve Karahan, E. (2021). İlkokullarda eğitim gören Suriyeli ğrencilerin uyum sürecinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 309-335.
- Breakey L. K. (2005). Fear of public speaking-the role of the SLP. *Seminars in Speech and Language*, 26(2), 107–117.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1), 1-5.
- Bulut, K. (2015). *Mikro ğretim tekniğinin Türkçe ğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik: psikoloji biliminin insan doğası hakkında söyledikleri* (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, ev.). İstanbul: Kaknüs.
- Burkovik, Y. (2009). *Kaygılanacak ne var!*. İstanbul: Timaş.
- Burkovik, Y. (2020). *Sosyal fobi: görünen ve görünmeyen yönleri*. İstanbul: Timaş.
- Büyüköztürk, D. Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı lğinin değiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç akmak, E., Akgün, .E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem: Ankara.
- Can, A. A. (2017). Topluma hizmet uygulamaları (thu) dersi alan müzik ğretmeni adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (marmara niversitesi rneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 221-241.

- Can, F. ve Bozgün, K. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1124-1136.
- Canavar, H., Şenol, E., Gürer, İ.G. ve Sunturlu, Ö. (2024). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *International Journal of Original Educational Research*, 2(1), 458-468.
- Choi, D. H. ve Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 41-46
- Ciconne, M. J. (1980). *Peer interaction competencies of preschoolers rated or low in sociometric status*. Ph. D.Thesis, Universty of Illinois at Urbana Champaign, Illionis.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., ve Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: a five-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Crick, N.R. ve Ladd, G.W. (1993). Children's perception of their peer experience: Attributions, loneliness, social anxiety and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29(2), 244-254.
- Cüceloğlu, D. (2023). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, D. (1961). *Sosyometrik metot*. İstanbul: Çağdaş Eğitim.
- Çalışkan Çoban, E. (2007). *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çodur, H. (2019). *Farklı programlardaki öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeyleri ile yaşam becerileri arasındaki ilişkinin fiziksel aktiviteye katılım ve farklı değişkenler*

- açısından incelenmesi (atatürk üniversitesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çolak, T. S., Eren, G. ve Doğan, U. (2016). İlkokul öğrencilerinin sürekli kaygı, yetkinlik ve üzüntü yönetimine ilişkin araştırma. *İlköğretim Online*, 16(1), 151-160.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 6, 181-189.
- Değirmenci, G. Y. (2022). *Sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir Şad, E. (2007). *Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul başarılarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, S. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirmeye dönük grup rehberliği programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyometrik statülerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Demir, S. (2023). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 131-150.
- Demir, S. (2023). Öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik kaygılarını etkileyen faktörler: bir yol analizi çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 408-424.
- Demir, S. ve Kaya, A. (2008). Grup rehberliği programının ergenlerin sosyal kabul düzeyleri ve sosyometrik statülerine etkisi, *İlköğretim Online*, 7(1), 127-140.
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.

- Demirci, E. (2019). *5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Demirel, A. (2019, Haziran). *Konuşma kaygısının nedenleri ve bu kaygının giderilmesine ilişkin yapılan uygulamalara yönelik akademik araştırmaların incelenmesi*. 3. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Deniz, K. (2018). *Eğitimde insan ilişkileri ve iletişim: ikna*. Ankara: Gece.
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 23-36.
- Dikme, E. (2022). *Okullarda informal liderlerin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi*. Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Dikme, E. ve Toker Gökçe, A. (2021). Eğitim örgütlerinde informal liderler: sosyometrik bir çalışma. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 88-104.
- Dilbaz, N. (1997). Sosyal fobi. *Psikiyatri Dünyası*, 1(1), 18-24.
- Dilbaz, N. (2000). Sosyal anksiyete bozukluğu: tanı, epidemiyoloji, etiyoloji, klinik ve ayırıcı tanı. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3(60), 3-21.
- Doğan, F. N. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı, konuşma motivasyonu, konuşma öz yeterliği ile etkili iletişim becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Doğan, Y. (2020). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Doğru Çabuker, N., Balcı Çelik, S. ve Aldemir, A. (2020). Topluluk önünde konuşma kaygısı ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1601-1610.

- Dorak, N. (2016). *Sosyometrik bağlamda reddedilen, ihmal edilen ve popüler olan 9-10 yaş çocuklarının depresyon ve sosyal anksiyete düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Dökmen, Ü. (1983). Bazı tiyatro eserlerinin sosyometri testi ile ve iletişim türleri açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 125-141.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 183-207.
- Dökmen, Ü. (2022). *Sosyometri ve psikodrama*. İstanbul: Remzi.
- Durmuş, E. ve Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(19), 325-336.
- Dursunoğlu, H. (2010). Sözlü anlatım gücünü geliştirme üzerine bir bibliyografya denemesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 173-188.
- Dwyer, K. K. (1998). *Conquer your speechfright: learn how to overcome the nervousness of public speaking*. California: Harcourt.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Ensar, F. ve Gündüz, A. (2022). Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlıklarının topluluk önündeki konuşma kaygılarıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 266-276.
- Ercan Güven, A. N. (2020). Öğretmen adaylarının anlatma becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 174-188.
- Erdoğan, A. (2013). Sosyometrinin doğuşu ve gelişimi. *Sosyoloji Dergisi*, 3(27), 387-414.
- Erdoğan, Ö. (2018). Üniversite öğrencilerinde topluluk önünde konuşma kaygısının nedenleri ve geliştirilen baş etme mekanizmaları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 2022(47), 351-367.

- Ergüt, S. E. (2021). *Türkçe ve Türk kültürü dersi alan yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının miras dil konuşma kaygılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkan, Z. (2002). Sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin ana baba tutumlarına ilişkin nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 120-133.
- Erol, A. ve Gülay Ogelman, H. (2020). Çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin akranları tarafından sevilme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 14-21.
- Ersevimi, İ. (2005). *Freud ve psikanalizin temel ilkeleri*. İstanbul: Assos Yayınları
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık* (O. Akınhay, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eyüp, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. *Millî Eğitim Dergisi*, 43(197), 95-113.
- Fang, F. ve Tang, X. (2021). The relationship between Chinese English major students' learning anxiety and enjoyment in an English language classroom: A positive psychology perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 705244.

- Flanagan, K. S., Erath, S. A. ve Bierman, K. L. (2008). Unique associations between peer and social anxiety in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(4), 759-769.
- Frederickson, N. L. ve Furnham, A. F. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 581-592.
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 1-19.
- Gazelle, H. ve Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: a diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74(1), 257-278.
- Gazioğlu, G. (2013). Motivasyon ve duygulanım. H. Learning ve J.E. Ormrod (Ed.). *Öğrenme psikolojisi* (M. Baloglu, Çev.) içinde (s. 426-461). Ankara: Nobel.
- Gedik, M. (2015). Siirt örnekleminde ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 77-93.
- Gifford Smith, M. E. ve Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gottman, J., Gonso, J. ve Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 46, 709-718.
- Gökçe, T. ve DüNDAR, C. (2008). Samsun ruh ve sinir hastalıkları hastanesi'nde çalışan hekim ve hemşirelerde şiddete maruziyet sıklığı ve kaygı düzeylerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(1), 25-28.

- Gökhan, O. (2020). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Göl, B. (2014). *Kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85.
- Gömleksiz, M. N. ve Koç Deniz, H. (2019). Türkçe ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 7(3), 1-13.
- Gülay Ogelman, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal konumlarının aile değişkenlerine bağlı olarak incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 213-230.
- Gülay Ogelman, H. (2016). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem.
- Gülay Ogelman, H. ve Erten, H. (2013). 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri ve sosyal konumlarının okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi (boylamsal çalışma). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 30, 453-163.
- Gülay Ogelman, H. ve Erten, H. (2013). 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri, okula uyum düzeyleri ve sosyal konumları arasındaki ilişkilerin izlenmesi. *Uluslararası Hakemli Beşerî ve Akademik Bilimler Dergisi*, 2(3), 26-46.
- Gülay Ogelman, H. ve Uçar Çabuk, F. (2013). 5 yaş çocuklarının sosyal konumlarının anne babalarının kabul-red düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (18), 23-45.

- Gülay Ogelman, H., Akdoğan, S., Kahveci, D. ve Amca Toklu, D. (2022). Küçük çocuklarda oyun davranışları ve sosyal konum. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(2), 81-98.
- Gülay Ogelman, H., Amca Toklu, D., Kahveci, D. ve Akdoğan, S. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme davranışlarının sosyal konum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkilerinin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9(1), 170-184.
- Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gülay, H. ve Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 81-92.
- Gülerce, A. (2007). Dönüşümsel aile modeli ve Türkiye’de ailelerin psikolojik örüntüleri. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Gültekin, B. K., ve Dereboy, İ. F. (2011). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobinin yaygınlığı ve sosyal fobinin yaşam kalitesi, akademik başarı ve kimlik oluşumu üzerine etkileri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(3), 150-158.
- Gültekin, S. B. (2022). Konuşma kaygısına yönelik yapılmış araştırmaların tematik içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 236-251.
- Gündüz, A. (2020). *Duygusal zekâ ve konuşma kaygısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeği’nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 145-159.

- Gündüz, A. ve Demir, S. (2022). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 709 – 726.
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2022). Öğrencilerin duygusal zekâlarının konuşma kaygılarıyla ilişkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 136-156.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güner, F. (2009). *İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinden akran zorbalığı zorba ve kurbanlarının okul başarı düzeyleri ve sosyometrik statülerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Gürbüz, M. D., Saatçi, T. ve Karabulut, R. (2022). İlkokula devam eden öğrencilerin sınıf önünde konuşma kaygısı ile interneti kullanma süreleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 1015-1030.
- Gürleyik S, (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı ve akran ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Hamzadayı, E. (2019). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi içinde* (s. 89-103). Ankara: Pegem.
- Harmandar Demirel, D., Serdar, E., Uludere, E. ve Karakaş, Z. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmenleri adaylarının konuşma kaygıları. *Journal Of International Social Research*, 10(50). 510-516.
- Hart, C. H., DeWolf, M. D., Wozniak, P. ve Burts, D.C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child Development*, 63(4), 879-892.
- Hasırcı, S. (2018) Türkçe öğretmenleri adaylarının konuşma kaygıları üzerindeki etkisi açısından akran ve öğretmen geribildirimi. *Turkish Studies*,13(4), 685-706.

- Hay, D. F., Payne A. ve Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hazen, N. L. ve Black, B. (1989). Preschool peer communication skills: the role of social status and interaction context. *Child Development*, 60(4), 867–876.
- Holtgraves, T. (2019). *Sosyal bir eylem olarak dil*. (G. Tekdemir, Çev.). Ankara: Nobel.
- Hortaçsu, N., Erten, L., Kurtoğlu, H. ve Uzer, B. (1990). Family background and individual measures as predictors of Turkish primary school children's academic achievement. *Journal of Psychology*, 124, 534-544.
- Hotlar, D. (2016). *Aile sosyal örüntülerinin ergenin okuldaki popülerlik düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hsu, C. F., Hazel, M. ve Ayres, J. (2008). Speech anxiety. In *The international encyclopedia of communication*, W. Donsbach (Ed.). New Jersey: Willey Blackwell.
- Inderbitzen Nolan, H. M. ve Walters, K. S. (2000). Social anxiety scale for adolescents: normative data and further evidence of construct validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(3), 360–371.
- Inderbitzen, H., Walters, K. ve Bukowski, A. (1997). The role of social anxiety in adolescent peer relations: differences among sociometric status groups and rejected subgroups. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(4), 338-348.
- İnanç, Y. B., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2017). *Gelişim psikolojisi: çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: Nobel.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278.

- Kansızoğlu, H. B. ve Kansızoğlu, N. (2022). Konuşma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. M. Gün ve M. Memiş (Ed.), *Konuşma Eğitimi* içinde (s. 1-31). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kapıcı, E.G. ve Çorbacı Oruç, A. (2003). Okul öncesi çocuklarda sosyometrik yöntemlerin karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10(3), 100-107.
- Karalı, Y., Şahin, T. G., Şen, M. ve Aydemir, H. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: İnönü üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2277-2296.
- Karasar N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karatay H. ve Demirel, A. (2020). Münazara etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısına etkisi. İ. Kalenderoğlu ve P. Kanık Uysal (Ed.), *Türkçe eğitime adanan bir ömür: Dr. Asiye Duman'a armağan* içinde (s. 373-387). Ankara: Pegem.
- Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygılarının bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(7), 541-556.
- Kardaş, M. N. (2016). Yaratıcı dramının öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesine etkisi. *Journal of International Social Research*, 9(45), 598-605.
- Kardaş, M. N. ve Şahin, E. (2016). Mikro öğretim yönteminin öğrencilerin Türkçe konuşma beceri ve kaygılarına etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(30), 263-275.
- Kardaş, M. N. ve Tunagür, M. (2015). 6-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 183-202.

- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: karma yöntem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kardaş, N. ve Akın, E. (2019). Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 91-113.
- Kartal, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor bölümü öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kashdan, B. T. (2007). Social anxiety spectrum and diminished positive experiences: theoretical synthesis and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27, 348-365.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Katz, L. (2000). Public speaking anxiety. *UTM Counseling and Career Services*, 1, 1-3.
- Kavruk, H. ve Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Journal of Language and Literature*, 15, 63-89.
- Kaya, A. (2005). Farklı sosyometrik statülerdeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik kavramı ve yalnızlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 7-19.
- Kaya, A. İ. ve Koçoğlu, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 67-92.
- Kaya, A. ve Siyez, D.M. (2008). Sociometric status and life satisfaction among Turkish elementary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 69-82.

- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2020). İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 126-140.
- Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 31-63.
- Kaygı. (2015). *Nişanyan Sözlük* içinde. <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/kayg%C4%B1> sayfasından erişilmiştir.
- Kaygı. (2025). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kaygı. (t.y.). *Etimoloji Türkçe* içinde. https://www.etimolojiturkce.com/kelime/kayg%C4%B1#google_vignette sayfasından erişilmiştir.
- Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kemiksiz, Ö. ve Güneş F. (2017). Doğrudan öğretim modeline dayalı konuşma eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 384-405.
- Kermen, U., İlçin Tosun, N. ve Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 20-29.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R. ve Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602.

- Keşaplı, G. ve Çifçi, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(54), 463-484.
- Khan, S. M. (2015). Influence of speech anxiety on oral communication skills among ESL/EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(6), 49-53.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Kınay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1747-1760.
- Koç Akran, S. ve Özdemir, E. (2018). Yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(1), 38-49.
- Koçoğlu, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkiye yönelik görüşler. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Koyuncu, A. (2012). *Sosyal fobi*. İstanbul: Liman.
- Köknel, Ö. (1995). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köroğlu, E. (2021). *Kaygılarımız korkularımız nelerdir? Nasıl baş edilir?* İstanbul: Esenkal.
- Köse, H. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Köseler, A. (2006). *Lise öğrencilerinde iletişim kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Köseoğlu, G. E. (2024). *Okuma çemberi uygulamasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Kunt Erol, N. (2017). *48-66 aylık çocuklar için hazırlanan sosyal konum geliştirme programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kuru, O. (2018). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2193-2206.
- Kurudayıoğlu, M. ve Potur, Ö. (2015). Temel dil becerilerinin kazandırılması açısından tekerlemeler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 40-62.
- Küçük, P. (2016). *Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygı düzeyi ile benlik saygısı düzeyi ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükbayrak, H. (2021). *Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Ladd, G. W. ve Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: a teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024.
- Leary, M. R. ve Kowalski, R. M. (1997). *Social anxiety*. New York: Guilford.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: links to social competence. *Child Study Journal*, 32(3), 145-156.
- Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.

- Lüle Mert, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 784-789.
- Mahdi, D. A. (2015). Relationship between oral communication apprehension and communication competence among EFL students. *King Khalid University Journal of Humanities*, 24(3), 289–306.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201–211.
- Maviş, A. (2013). *Etkili ve başarılı konuşma sanatı*. İstanbul: Yediveren.
- Maylisa, C. S. (2016). *The effect of students` reflective video to reduce students` classroom speaking anxiety*. Thesis, Ar-Raniry State Islamic University, Faculty of Tarbiyah and Teacher Training, Indonesia.
- Mayrambeg Kızı, A. ve Efilti, E. (2023). Üniversite öğrencilerinin topluluk önünde konuşma kaygı düzeyinin belirlenmesi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 134-147.
- McNeil, D. W. (2010). Evolution of terminology and constructs in social anxiety and its disorders. In S. G. Hofmann ve P. M. DiBartolo (Eds.), *Social anxiety: clinical, developmental and social perspectives* (p. 3-21). Cambridge: Elsevier Academic.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(3), 389-404.
- Menteş, H. S. (2020). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Meriç, B. (1999). *Grup içinde popüler olan gençlerin bazı kişilik özellikleri üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Moreno, J. L. (1952). Current trends in sociometry. *Sociometry*, 15(1/2), 146-163.
- Moreno, J. L. (1955). The birth of a new era for sociometry. *Sociometry*, 18(4), 5-12.
- Moreno, J. L. (1963). *Sosyometrinin temelleri* (N. Ş. Kösemihal, Çev.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Mousavi, S. E. (2023). *Sosyal kaygı yaşayan öğrencilerde kabul ve kararlılık temelli psikoeğitimin sosyal kaygı belirtileri, yaşantısal kaçınma ve olumsuz değerlendirme korkusu üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Muallimoğlu, N. (2016). *Bütün yönleriyle hitabet: konuşma sanatı*. İstanbul: Avcıol.
- Niles, A. N., Craske, M. G., Lieberman, M. D. ve Hur, C. (2015). Affect labeling enhances exposure effectiveness for public speaking anxiety. *Behaviour Research And Therapy*, 68, 27–36.
- Onan, B. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel.
- Oral, V. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlarına ilişkin düşüncelerinin sosyometrik statü ve akademik başarı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Oral, V. ve Yurtal, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf düzeyinde arkadaşlığın sosyometrik statü ve akademik başarı açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 281-294.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1983). *Durumluk ve sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özbay, M. (2016). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özberk, C. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının nedenlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özcan Reyhan, Ö. (2021). *Tiyatro izlemenin konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma kaygısı ve konuşma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan Reyhan, Ö. ve Karakuş, N. (2021). Tiyatro izlemenin konuşma kaygısı olan öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 354-369.
- Özcan, M. F. (2020). Konuşma kaygısı. E. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.) *Konuşma eğitimi* içinde (s. 67-90). Erzurum: Fenomen.
- Özdemir, G. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi: Niğde ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374.
- Özden Ercan, G. (2019). *Yaratıcı dramının sınıf ortamındaki etkileşim örüntüsüne etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, A. (2008). Sosyometrinin Türkiye'deki tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(11), 251-268.

- Öztürk Özgönel, S. (2012). *Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, A. (2014). Sosyal kaygıyı açıklayan yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 15-26.
- Parçal, K. F. (2018). *Ergenlerin sosyal anksiyete düzeyleri ile özgüven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216.
- Pribly, C.B., Keaten, J. ve Sakamoto, M. (2001). The effectiveness of a skillsbased program in reducing public speaking anxiety. *Japanese Psychological Research*. 43(3). 148-155.
- Ramaiah, S. (2005). *Endişe-anksiyete hakkında bilmek istediklerimiz*. (H. Kapudere, Çev.). Ankara: Bileşim.
- Rashid, A. W. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. ve Laursen, B. (2015). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford.
- Saföz Güven, İ. G. (2008). *Fen ve genel lise öğrencilerinin cinsiyet ve sosyometrik statülerine göre öznel iyi oluş düzeyleri, genel sağlık örüntüleri ve psikolojik belirtiler türleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Sak, E. (2023). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini öğrenme ile ilgili kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Sarıkaya, B. (2020). Konuşma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi. *International Journal of Field Education*, 6(1), 79-91.
- Serin, N. ve Durukan, E. (2023). Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 919-940.
- Sertöz, D. (2018). *Reddedilme duyarlılığının ebeveyn tutumları ve sosyometrik statü bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sever, A. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2023). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(34), 84-98.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma kaygısı: bir ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* (52), 379-393.
- Sinan, F. N. (2019). *Türkiye’de ilkokula devam eden Suriyeli çocukların akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Solak, E. M. ve Yılmaz, F. (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 308-317.
- Sönmez, E. N. (2021) *yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim stratejilerini kullanma düzeylerinin konuşma kaygısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Suroğlu Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sübaşı, G. (2007). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı yordayıcı bazı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 3-15.
- Sübaşı, G. (2009). Ergenlerde sosyometrik statü gruplarına göre sosyal kaygı farklılıkları ve akran ilişkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Şahan, B. ve Doğan Kahtalı, B. (2021). The role of parental attitudes, irrational beliefs, need for social approval and self-esteem in speech anxiety. *European Journal of Alternative Education Studies*, 6(1),96-115.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Şatıroğlu, A. (2012). Moreno ve sosyometri üzerine. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(5), 111-126.
- Şen, Ü. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(2), 70-84.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.

- Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil partnerliği (tandem) yoluyla gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin konuşma kaygılarına etkisi. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 163-175.
- Şeyhoğlu, M. (2005). *Öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tekcan, B. (2004). *8 ve 11 yaş grubundaki çocuklarda itiş kakış oyunu ile başatlık ve sosyometrik kategoriler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekşan, K., Mutlu, H. H., ve Çinpolat, E. (2019). The examination of the relationship between the speech anxiety and speaking skill attitudes of middle school students and the opinions of teachers on speech anxiety. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1395-1412.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2022). *Konuşma eğitimi: sözlü anlatım*. Ankara: Pegem.
- Tok, C. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin ebeveyn bağlanma stilleri ile sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tolun, K. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Tolun, K. ve Güvey Aktay, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 86-98.

- Tosun, Ü., Güdek, K. ve Zorlu, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 2(2), 55-63.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-135.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Uçar Çabuk, F. (2013). *5 yaş çocuklarının sosyal konumlarının anne babalarının kabul-red düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ulaşan, H. (2018). *Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ummunel, A. (2007). *Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uşaklı, H. (2006). *Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılmanlık düzeyi ve benlik saygısına etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uşaklı, H. (2022). Bireyi tanımda çağdaş bir yaklaşım: psikodrama ve sosyometri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 64-70.
- Uyanık, H. N. (2022). Nurettin Şazi Kösemihal'in danışmanlığında yönetilen sosyometri çalışmaları üzerine bir inceleme. *Olgu Sosyoloji Dergisi*, 1(2), 52-59.

- Uyar, S. S. ve Hamzadayı, E. (2023). The effect of teaching speaking strategies on speaking performance and speaking anxiety. *Journal of Language Education and Research*, 9(2), 247-297.
- Uz Baş, A. ve Siyez, D. M. (2011). Akranları tarafından kabul gören ve görmeyen ilköğretim okulu öğrencilerinin akran ilişkilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 43-70.
- Uzunyol, C. (2019). *Mikro öğretim tekniğinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma beceri ve kaygılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Ünsal, F. (2019). *Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Van Zalk, N., Van Zalk, M., Kerr, M. ve Stattin, H. (2011). Social anxiety as a basis for friendship selection and socialization in adolescents' social networks. *Journal of Personality*, 79(3), 499–525.
- Vitasari, P., Wahab, M. N., Othman, A., Herawan, T., ve Sinnadurai, S. K. (2010). The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 490-497.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34(1), 13-28.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- Yalçın, M. (2019). *Çocukların empatik bakış açısı alma becerisinin akran kabulü ve öğretmenleri ile olan iletişimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Yalçın, Ö. ve İnceçay, V. (2014). Foreign language speaking anxiety: the case of spontaneous speaking activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2620-2624.
- Yalçınтуğ, E. (2023). *İlkokul bütünleştirme sınıflarına devam eden öğrencilere yönelik sosyal beceri eğitim programı hazırlama sürecinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yaman, H. ve Suroğlu Sofu, M. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 41-50.
- Yelok, V. S. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yıldırım, T., Çırak, Y. ve Konan, N. (2011). Öğretmen adaylarında sosyal kaygı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-100.
- Yılmaz, G. (2018). *Ortaokuldaki sığınmacı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1115-1158.

Yolaç, P. (2003). Sosyal fobi ve bilişsel davranışçı tedavi yaklaşımı. I. Savaşır, G. Soygüt ve E. Kabakçı (Ed.), *Bilişsel davranışçı terapiler* içinde (s. 47-71). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Yüksel, N. (2014). *Ruhsal hastalıklar*. Ankara: Akademisyen.

Zhanibek, A. (2001). *The relationship between language anxiety and students' participation in foreign language classes*. Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



EKLER



Ek-1. Ortaokul Öğrencileri için Konuşma Kaygısı Ölçeği

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda sınıf içinde karşılaşacağınız bazı durumlar verilmiştir. Her bir durumu kendinize göre puanlayınız. “Hiçbir zaman” ise 1, “Nadiren” ise 2, “Ara Sıra” ise 3, “Sıklıkla” ise 4 ve “Her zaman” ise 5’i işaretleyiniz.

Katkılarınız için teşekkür ediyorum. ☺

Araştırma Görevlisi Dede Sefer AKDOĞAN

DURUM	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sıklıkla	Her zaman
	1	2	3	4	5
1. Sınıfta bir grup tartışmasına katılmak hoşuma gider.					
2. Sınıfın önünde bir diyaloga ya da dramaya katıldığımda kendimi rahat hissedirim.					
3. Sınıftaki arkadaşlarıma sözlü bir sunum yapmaya istekliyimdir.					
4. Sınıfta bir münazaraya katıldığımda rahatımdır.					
5. Konuşmamın değerlendirilmesinden endişelenirim.					
6. Düşüncelerimi konuşarak ifade etmekten hoşlanırım.					
7. Konuşmamın değerlendirileceği fikri nedeniyle konuşmak istemem.					
8. Düşüncelerimi konuşarak ifade etme becerime güveniyorum.					
9. Arkadaşlarıma hitaben konuşmak hoşuma gider.					
10. Konuşurken düşüncelerimi sıralamakta zorluk çekiyorum.					
11. Sözlü anlatımda iyi değilim.					
12. Konuşmalarımın değerlendirilmesinden hoşlanmam.					
13. İyi konuşmalar yapmak benim için çok kolaydır.					
14. Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde ifade edemediğimi düşünüyorum.					
15. Konuşmaya başlamadan önce konuşmamda başarısız olacağımı biliyorum.					
16. Arkadaşlarım karşısında konuşurken çok utanırım.					
17. Derste sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermeye istekliyimdir.					
18. Öğretmenim, konuşma hatalarımla sınıf arkadaşlarım tarafından düzeltilmesini istediğinde endişelenirim.					

DURUM	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sıklıkla	Her zaman
	1	2	3	4	5
19. Sorulan sorulara cevap verirken huzursuz olurum.					
20. Konular ilgimi çektiğinde derse katılmaya daha istekliyimdir.					
21. Konuşmam sırasında ses tonumu ayarlayamamaktan korkarım.					
22. Konuşurken dinleyicilerle göz teması kurmaktan kaçınırım.					
23. Sınıfta konuşmaktan genellikle kaçınırım.					
24. Günlük hayatımda konuşmaktan genellikle kaçınırım.					
25. Konuşmalarımın değerlendirileceğini düşününce konuşmak istemem.					
26. Herhangi bir konuda konuşma yapmak kendimi iyi hissetmemi sağlar.					
27. Bildiğim konularda konuşma yapmak hoşuma gider.					
28. Konuşmalarımın, iyi konuştuğumu düşündüğüm arkadaşlarım tarafından değerlendirilmesi hoşuma gider.					
29. Konuşma becerim konusunda genellikle gerginim.					
30. İnsanlar beni dinlemekten hoşlandıklarını söylediğinde konuşmaktan kaygılanmam.					
31. Konuşmak benim için çok eğlencelidir.					
32. Derslerde sözlü katılım sağladığım zaman başarısız olacağımı düşünüyorum.					
33. Konuşmam sırasında düşüncelerimi uygun sırayla ifade etmede çok sıkıntılı anlar yaşıyorum.					

Her bir durumu kendinize göre puanlayınız. Hiçbir zaman” ise 1, “Nadiren” ise 2, “Ara Sıra” ise 3, “Sıklıkla” ise 4 ve “Her zaman” ise 5’i işaretleyiniz.
Katkılarınız için teşekkür ediyorum. ☺

Ek-2. Derecelendirilmiş Sosyometri Testi

Derecelendirilmiş Sosyometri Testi

Sevgili öğrenciler, öğretmeninizin bir proje ödevi verdiğini varsayalım. Bu “proje ödevini beraber yapmak” ölçütü doğrultusunda arkadaşlarınızı aşağıdaki tabloda uygun yere X işareti koyarak puanlayınız. Cevaplarınız gizli tutulacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Siz de testi kimseye göstermeden doldurunuz. Katkılarınız için teşekkür ediyorum. ☺

Sıra No	*Ad Soyad:	Hiç istemem	İstemem	Kararsızım	İsterim	Çok isterim
		1	2	3	4	5
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						

*Ad soyad sütununun en üstüne kendi adınızı soyadınızı yazmayı unutmayınız.

Araştırma Görevlisi Dede Sefer AKDOĞAN

Ek-3. Kişisel Bilgiler Formu

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sevgili öğrenciler;
Aşağıda bazı kişisel bilgileriniz istenmekte ve tüm sorulara doğru cevap vermeniz beklenmektedir. Verdiğiniz bilgiler **kimseyle paylaşılmayacak, gizli tutulacaktır**.
Katkılarınız için teşekkür ediyorum. ☺

Araştırma Görevlisi Dede Sefer AKDOĞAN

Ad Soyad:.....

Okul:.....

Sınıf-Şube:.....

Cinsiyet: Kız----- ☐
Erkek----- ☐

Anne Eğitim Durumu: İlkokul----- ☐
Lise----- ☐
Üniversite----- ☐
Yüksek Lisans/Doktora--- ☐
Okuma-yazması yok----- ☐

Baba Eğitim Durumu: İlkokul----- ☐
Lise----- ☐
Üniversite----- ☐
Yüksek Lisans/Doktora--- ☐
Okuma-yazması yok----- ☐

Yaşadığınız Yer: Köy----- ☐
Kasaba----- ☐
İlçe----- ☐
Şehir Merkezi/İl----- ☐

Kardeş Sayısı: 1----- ☐
2----- ☐
3----- ☐
4----- ☐
5 ve üzeri----- ☐

Aile Aylık Geliri: 10 bin-30 bin TL----- ☐
30 bin-50 bin TL----- ☐
50 bin-70 bin TL----- ☐
70 bin-90 bin TL----- ☐
90 bin TL ve üzeri----- ☐

Aylık Okunan
Kitap Sayısı: 0-3----- ☐
3-5----- ☐
5-7----- ☐
7-10----- ☐
10 ve üzeri----- ☐

*Tüm sorulara cevap verip vermediğinizi kontrol ediniz. Katkılarınız için teşekkür ediyorum. ☺

Ek-4. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.12.2024-E.1128097



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-1128097
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

26.12.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Dede Sefer AKDOĞAN'ın, Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'ın danışmanlığında yürüttüğü *"Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları ile Sosyometrik Statüleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 24.12.2024 tarih ve 21 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 1928

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

DAĞITIM

Gereği:
Sayın Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-5. Araştırma Uygulama İzni Belgesi



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.015311.01

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: DEDE SEFER AKDOĞAN

Araştırmacının Adı: Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları ile Sosyometrik Statüleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği, Derecelendirilmiş sosyometri testi, Kişisel bilgiler formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 14.01.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 14.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
YOZGAT	Ortaokul	Ortaokulu	
YOZGAT	Ortaokul	Ortaokulu	
YOZGAT	Ortaokul	Ortaokulu	
YOZGAT	Ortaokul	Ortaokulu	
YOZGAT	Ortaokul	Ortaokulu	
YOZGAT	Ortaokul	Ortaokulu	
YOZGAT	Ortaokul	Ortaokulu	
YOZGAT	Ortaokul	Ortaokulu	
YOZGAT	Ortaokul		



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
		Ortaokulu	
YOZGAT	Ortaokul	Ortaokulu	

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Ek-6. Katılımcılar için Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-2
25.01.2022



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ...26.12.2024...tarih / E.1128097...sayı ile izin alınan ve Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'ın akademik danışmanlığında Arş. Gör. Dede Sefer AKDOĞAN tarafından yürütülen "Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları ile Sosyometrik Statüleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Araştırmanın Amacı	Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile sosyometrik statüleri arasındaki ilişkiyi açıklamaktır.
Araştırmanın Yöntemi	Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile sosyometrik statüleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışma nicel araştırma modellerinden İlişkisel Tarama Modeli niteliğindedir.
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi Başvurudaki Başlangıç ve Bitiş Tarihi ile Uyumlu Olmalıdır.)	01.12.2024-31.03.2025
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	400-600 7. sınıf öğrencisi
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Yozgat ili, Merkez
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Hayır

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Adı ve Soyadı	Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu	Gazi Üni. Gazi Eğitim Fakültesi,	25.11.2024

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vası

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Ek-7. Veli Bilgilendirme ve Onam Formu

VELİ BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU

Sayın Veli;

Ben Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim elemanı Araştırma Görevlisi D. Sefer AKDOĞAN. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda sürdürmekte olduğum yüksek lisans tez çalışması kapsamında, velisi bulunduğunuz öğrencinin okulunda veri toplanacaktır.

“Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları ile Sosyometrik Statüleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bu çalışmada, öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri ile sosyometrik statülerinin belirlenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında çocuğunuzdan üç farklı form doldurması ve formlarda istenen gerekli bilgileri yazılı olarak vermesi istenecektir. Formlar, öğrenciye rahatsızlık verecek soru veya durum içermemektedir. Çocuğunuzun vereceği tüm bilgiler tamamen gizli tutulacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırma, çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki veya risk taşımamaktadır. Herhangi bir notlandırma (not kaygısı) olmayacaktır.

Çalışmanın yürütülebilmesi için Gazi Üniversitesinden, Millî Eğitim Bakanlığından, Yozgat Valiliğinden ve okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. Çalışma sürecinin başlatılması için sizin de veli izniniz gerekmektedir.

Araştırma hakkında detaylı bilgi ve sorularınız için iletişime geçebilirsiniz. Göstermiş olduğunuz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ediyorum.

Arş. Gör. D. Sefer AKDOĞAN

Adres: '

Tel: '

E-posta: '

.....Ortaokulu, ... sınıfında eğitim gören velisi bulunduğum.....adlı öğrencinin Arş. Gör. D. Sefer AKDOĞAN tarafından Gazi Üniversitesi'ne bağlı olarak yürütülecek olan ve bilgilendirilmiş olduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları ile Sosyometrik Statüleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada yer almasında sakınca olmadığını ve iznim olduğunu beyan ederim.*

...../...../2025

Veli Ad Soyad

İmza

**Formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz.*



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..