



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGILARININ
NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ

CEYDA ÖZBERK

İzmir
2023

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGILARININ
NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ

CEYDA ÖZBERK

DANIŞMAN
Prof. Dr. Nevin AKKAYA

İzmir
2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum ‘‘ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGILARININ BELİRLENMESİ’’ adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aŐamalarında ve bÖlÖmlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her tÖrlÖ kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz EylÖl Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her tÖrlÖ yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

03/11/2023

Ceyda ÖZBERK

Tarih: 01/12/2023

Tez Başlığı: Ortaokul Öğrencilerinin konuşma Kaygılarının Nedenlerinin Belirlenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 117 sayfalık kısmına ilişkin, 27/10/2023 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 29 dur**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15)

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)

<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça hariç, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil, <input type="checkbox"/> Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Kaynakça dâhil, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. <input checked="" type="checkbox"/>	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd içinde. <input type="checkbox"/>	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Ceyda Özberk
Öğrenci No :
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Programı : Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
Statüsü : Yüksek Lisans Doktora

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)
Ceyda ÖZBERK
01/12/2023

DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)
Prof. Dr. Nevin AKKAYA
01/12/2023

Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz.
- 2: Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine başvurunuz.
- 3: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 4: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Çalıőmamda bana her zaman yol gösteren, emeğini, desteğini ve anne Őefkatini hiçbir zaman esirgemeyen, zorlandığım her an beni cesaretlendiren, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyduğum ve duyacağım tez danışmanım sayın hocam Prof. Dr. Nevin AKKAYA' ya sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Her anımda minik yüreğiyle destek olan, cesaretlendiren, yıldınlık anlarımda küçük elini omzuma koyan canım kızım Masal Melek ÖZBERK'e, her zaman yanımda olduğunu hissettiren eőim Alper ÖZBERK'e ve hayatımın her anında en büyük destekçilerim canım aileme, kardeőlerime teőekkürlerimi sunarım.

İnançlarımı, desteklerini hep benimle paylaşıp yüreklendiren, çalışma süreci boyunca enerjileri ile motivasyonlarını derinden hissettiğim tüm arkadaşlarıma teőekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Amaç ve Önem	4
1.3 Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	5
1.4 Sınırlılıklar	5
1.5 Varsayımlar.....	5
1.6 Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ / KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.1 İletişim	7
2.1.2 Konuşma	12
2.1.3 Konuşma Becerisi	16
2.1.3.1 Konuşma Becerisinin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yeri	18
2.1.4 Kaygı (Anksiyete) Kavramı	24
2.1.4.1. Kaygı İle Korku Arasındaki Farklar	27
2.1.5 Konuşma Kaygısı.....	29
2.1.5.1. Konuşma Kaygısının Nedenleri	33
2.1.5.2 Konuşma Kaygısının Ders Motivasyonu ve Başarısı Üzerindeki Rolü	37
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	38
2.2.1 Ülkemizde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	38
2.2.1.1 Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları İle İlgili Araştırmalar	38
2.2.1.2 Yabancı Dil Öğreniminde Konuşma Kaygısı İle İlgili Araştırmalar	41
2.2.1.3. Yabancı Dil Türkçe Öğreniminde Konuşma Kaygısı İle İlgili Araştırmalar	43
2.2.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı İle İlgili Araştırmalar	44

BÖLÜM III	47
YÖNTEM	47
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni.....	47
3.2. Örneklem / Çalışma Grubu	47
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	48
3.4. Verilerin Analizi	48
3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	49
3.6. Araştırmacının Rolü.....	51
BÖLÜM IV.....	52
BULGULAR.....	52
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
4.2. İkinci ve Üçüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular	55
4.3. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
4.4. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
4.5. Altıncı Alt Problemle İlişkin Bulgular.....	61
BÖLÜM V	63
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	63
5.1. Tartışma	63
5.2. Sonuç ve Öneriler	69
KAYNAKÇA.....	71
EKLER.....	91
EK 1.....	91
EK 2.....	92
EK 2.1	92
EK 2.2	93
EK 3.....	95
EK 4.....	97
EK 5.....	99
EK 6.....	102

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Kod dağılımlarına göre uzman görüşü</i>	50
Tablo 2. <i>Uzman görüşü sonunda elde edilen sonuç</i>	50
Tablo 3. <i>Tema, alt problem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu soru numarası dağılımı</i> 52	
Tablo 4. <i>Birinci alt probleme yönelik öğrenci yanıtları</i>	54
Tablo 5. <i>İkinci ve üçüncü alt probleme yönelik öğrenci yanıtları</i>	56
Tablo 6. <i>İkinci ve üçüncü alt probleme yönelik öğrenci yanıtları</i>	56
Tablo 7. <i>İkinci ve üçüncü alt probleme yönelik öğrenci yanıtları</i>	57
Tablo 8. <i>Dördüncü alt probleme yönelik öğrenci yanıtları</i>	58
Tablo 9. <i>Beşinci alt probleme yönelik öğrenci yanıtları</i>	59
Tablo 10. <i>Beşinci alt probleme yönelik öğrenci yanıtları</i>	60
Tablo 11. <i>Beşinci alt probleme yönelik öğrenci yanıtları</i>	61
Tablo 12. <i>Altıncı alt probleme yönelik öğrenci yanıtları</i>	62

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> İletişim süreci (Civelek, 2014)	9
<i>Şekil 2.</i> Tema ve kod dağılımları	53



KISALTMALAR

1. A: Alt Problem
2. K: Katılımcı
3. S: Görüşme Formu Sorusu



ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA KAYGILARININ NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ

Bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının nedenlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. Araştırma İzmir ili Buca ilçesi Buca Ortaokulunda 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerle yapılmıştır. Çalışmaya amaçlı örneklem yöntemine göre seçilmiş 12 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri 10 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, elde edilen veriler ile tema ve kod oluşturulmuştur. Araştırma bulguları; konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin, aile ortamlarında değer gördüklerini, kaygısı fiziksel ve duygusal tepkilerinden anladıkları ve kaygıyı da bu tepkiler ışığında tanımladıklarını, sınıf ortamında akranları tarafından dalga geçilecekleri için kaygı yaşadıklarını, akranları tarafından onaylanma ihtiyacı taşıdıklarını, kaygı ile baş edebilme konusunda içsel ikna yöntemlerine başvurduklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Konuşma kaygısı, kaygı, iletişim, akran baskısı.

ABSTRACT**DETERMINING THE CAUSES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SPEECH ANXIETY**

This research aimed to determine the causes of secondary school students' speech anxiety. The research was conducted with the action research design, one of the qualitative research designs. The research was conducted with 5th grade students studying at Buca Secondary School in Buca district of Izmir province in the 2022-2023 academic year. 12 students selected according to the purposeful sampling method participated in the study. Research data was obtained with a 10-item semi-structured interview form. The data obtained was analyzed using the content analysis method, and themes and codes were created with the data obtained. Research findings; It has been revealed that students who experience speaking anxiety are valued in their family environments, they understand anxiety from their physical and emotional reactions and define anxiety in the light of these reactions, they experience anxiety because they will be made fun of by their peers in the classroom environment, they have a need for approval by their peers, and they resort to internal persuasion methods to cope with anxiety. puts it.

Keywords: Speech anxiety, anxiety, communication, peer pressure.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Duyguların, düşüncelerin kişiler arasında aktarımı iletişim ile mümkündür. İletişimin sağlanmasının da birçok yolu vardır. İnsanların iletişimi etkili hale getirmelerinde okuma, konuşma, yazma ve dinleme gibi becerilerin önemi büyüktür. Toplumsal bir varlık olan insan düşüncelerini, duygularını, isteklerini çevresine aktarmak için büyük oranda konuşma becerisini tercih etmemektedir(Gültekin, 2022). Konuşma çok kullanılan, en doğal anlaşma aracı olmuştur. İfade edilmek istenenlerin dil aracılığıyla aktarılması şeklinde ifade edilen konuşma jest, mimik, tonlama, yüz ifadesi, duruş şekli gibi birçok unsuru da beraberinde getirmektedir. Bütün bu birleşenleri bir arada tutarak etkili ve güzel konuşma yapma becerisi kazandırmak Türkçe derslerinin bir kazanım ögesidir. Son zamanlarda yapılan araştırmaların iyi bir konuşma yapabilmenin toplumsal bir varlık olan insan için daha fazla önem kazandığını bizlere gösterir. Bu doğrultuda gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte artan bilgi birikimlerinin doğru ve etkili biçimde aktarılması konuşma becerisine verilen önemi ortaya koymuştur. Özellikle okullarda bilginin etkili aktarımı, kişilerin kendilerini doğru ifade edebilmeleri için konuşma büyük bir önem kazanmıştır (Akalin ve Adıgüzel, 2020).

Konuşmanın etkili ve güzel olabilmesi için sadece dilin kurallarına hâkim olmak yetmez. Dili etkili kullanmak, akıcılık, doğru kelime telaffuzu, ses uyumları da düşüncelerin aktarımı için önemlidir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015).

Konuşma becerisinin temelleri öğrenme ortamlarında atılmaktadır. Özellikle ortaokul dönemlerinde öğrencilerin konuşma üzerinde geliştirdikleri tutum ortaya çıkmaktadır. Bu tutumlar davranışın beceriye dönüşmesinde oldukça etkilidir. İşte tam da bu noktada Türkçe dersi önemli bir rol üstlenmektedir. Dört temel beceriden biri olan konuşma etkinlikleri Türkçe dersi kapsamında uygulanmakta, diğer disiplinler ile de pekiştirilmektedir.

Ortaokulda konuşma becerisi Türkçe dersi kazanımları içerisinde yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının Türkçe öğretim programında bu kazanımlara yer vermiştir (Demir ve Melanlıoğlu, 2014).

Konuşmaya karşı geliştirilen tutum olumlu yönde olabildiği gibi bunun tam tersi durumlar da mevcuttur. Konuşmaya karşı geliştirilen olumsuz tutumda akıcılığın olmaması, konuşma becerisindeki aksaklıklar etkilidir. Bu durum öğrenciler üzerinde konuşma kaygılarına sebep olmaktadır. Konuşma kaygısı artıkça öğrenci konuşmaktan kaçınır, bu durumdan hoşlanmaz. Bu nedenle özellikle ortaokul dönemleri öğrencilerin kendilerini birey olarak ifade etmeleri açısından önem taşımaktadır (Demir ve Melanlıoğlu, 2014).

Öğrenme ortamlarında kazandırılmak istenen beceriye karşı öğrencilerin olumlu ya da olumsuz tutum geliştirilmeleri söz konusudur. Olumlu geliştirilen tutumlar akademik başarı getirirken olumsuz tutumlar kaygı ve başaramama korkusuna neden olmaktadır. Öğretim ortamlarında kaygı oluşması öğrencinin motivasyonu üzerinde oldukça etkilidir. Bu kaygıların oluşmasında sadece öğrenci algıları değil öğrenme ortamındaki diğer unsurlar da etkilidir.

İnsanın kendini ifade etmek en çok tercih ettiği beceri olan konuşma ile ilgili birtakım sorunlar gözlemlenmektedir. Bu sorunlar sosyal hayatta gözlemlenebildiği gibi öğrenme ortamlarında da ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin konuşmaya karşı kaygı oluşturmaları özellikle öğrenme ortamlarında üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Konuşmadan sonra alınacak dönüt, akran değerlendirmeleri, öğretmen tutum ve yaklaşımları gibi kaygıya neden olabilecek pek çok değişken kaygıya sebep olabilecek unsurların başında gelmektedir.

Türkçe Sözlükte kaygı; genellikle kötü bir şey olacaktıymış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak tanımlanmaktadır(TDK). Kaygı genellikle günlük yaşantımızda bilinçli kuruntularımızı ifade etmek amacıyla kullanılır (Dağ, 1999: 167). Bir başka ifadeyle kaygı; herhangi bir nedene bağlı olmaksızın, var olmuş bir tehlike olmamasına karşın bireyin yaşadığı tedirginlik halidir. (Şahin, 2019).

Korku ile kaygı arasında belli başlı farklar vardır. Kaygıya sebep olan olaylara yüklediğimiz öznel anlamlar olurken, korku olaylara, durumlara nesnel anlamlar yüklememizle alakalıdır. Kaygı bireylerin kişisel düşüncelerini ifade eder (Manav, 2011). Şunu söylemek mümkündür ki kaygı kişiliğin arka planındaki algılarla, verilerle ortaya çıktığı için kişisel değerler ile oldukça alakalıdır. Bu sebeple sabit bir kalıba sokmak anlam bulamayacaktır.

Öğrenme süreci içerisinde oluşan kaygı önemle üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Kaygı bireylerde kişilik geliştirme, benliğini bulma konusunda yön verici bir özellik üstlenir. Bu nedenle öğrenme ortamları bunu gelişimlerin olumlu yönde ilerlemesi için uygun bir ortam sağlamazdır. Aksi durumda kaygı, var olmanın, başarının, öz güvenin önüne geçebilecektir.

Kişinin yaşamını bu denli etkileyen kaygı kavramı öğretim sürecinde neredeyse tüm derslerde ortaya çıkabilmektedir. Özellikle dil becerileri ağırlıklı derslerin işlendiği sınıf ortamlarında kaygı yaşayan öğrencilerin olduğu bilinmektedir. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin kazanmaları beklenen becerileri somut bir şekilde ortaya koyamadıkları gözlemlenmektedir.

Doğru telaffuz, anlaşılır olma ve etkili iletişimin temellerinin atıldığı Türkçe dersi konuşma kaygısının sıklıkla gözlemlendiği bir alan olmuştur. Yapılan araştırmada elde edilen verilere göre öğrencilerin kaygıyı en fazla hissettikleri dil becerilerinin konuşma olduğu ortaya çıkmıştır (Akay ve Uzun, 2018).

Konuşma kaygısı, konuşmaya karşı verilen duygusal ve fiziksel tepkiler olarak tanımlanabilir. Derslerde yapılan hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma uygulamaları gibi konuşmanın zorunlu hale geldiği ortamlarda ortaya çıkabildiği gibi zorunluluk gerektirmeyen ortamlarda da konuşmaya geliştirilen bu tepkiler ortaya çıkabilmekte hatta artabilmektedir. Konuşma becerisine karşı artan bu kaygı düzeyi öğrencilerin konuşmadan kaçınmalarına neden olmaktadır (Demir ve Melanlıoğlu, 2014).

Konuşmaya karşı gösterilen olumsuz bir tepki olarak ortaya çıkan kaygı; öğrenme ortamlarından öğrencilerin akademik başarılarını etkilemekte, başaramama korkusu ile kaygı düzeyi tetiklenmektedir. Kaygılı hallerini hem fiziksel hem de duygusal olarak dışavurum yapan bireyler buldukları ortamda da kendilerini güvensiz hissetmekte ve ortamdaki kaçma eğilimi göstermektedirler. Diğer bir yandan kaygı topluluk karşısında konuşmadan her defasında kaçınma olarak da karşımıza çıkmaktadır. Böylece öz yeterlilik, öz güven ve öz saygı kavramlarında zedelenmeler ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin mesleki hayatlarına da yansıtacak olan bu kaygı durumunun önüne geçebilmek için önce nedenlerini ortaya koymak gerekmektedir.

Alan yazın incelendiğinde konuşma kaygıları üzerine yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Ancak bu çalışmaların çoğu yabancı dil öğrenmede yaşanan kaygı üzerinde yoğunluk kazanmıştır.

Gültekin (2022) tarafından yapılan Konuşma Kaygısına Yönelik Yapılmış Araştırmaların Tematik İçerik Analizlerinin incelendiği araştırmada; yıllara göre dağılım çıkartılmış ve 2012 yılından itibaren konuşma kaygısı üzerine bir yoğunlaşma olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmaların çoğunlukta öğretmen adayları ile yürütüldüğü gözlemlenmiştir. Araştırmaların çoğunlukla konuşma kaygısının bir başka değişken ile ilişkisini ortaya koymak, çeşitli değişkenlere göre incelemek temel alınmıştır.

Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını belirlemek üzerine yapılan araştırmaların alan yazındaki sayısı yeterli değildir. Yaptığımız bu çalışma bu anlamda önem taşımaktadır.

1.2 Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin görüş ve deneyimlerinden yararlanarak, sınıf içerisinde yaşadıkları konuşma kaygısının sebeplerini anlamaya çalışmaktır. Bu çalışmanın konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygılarını anlamlandırmaları, yaşadıkları kaygı ile başa çıkabilmeleri ve kaygıyı yönetmeleri açısından çözüm önerileri sunması hedeflenmektedir.

Sınıf ortamında öğrencilerin yaşadıkları konuşma kaygısının nedenleri ile ilgili veri elde edildiğinde çözüm önerileri geliştirmek daha mümkün olacaktır. Bu durumun da öğrencilerin akademik başarısı ve özgüveni üzerinde büyük fark oluşturacağı öngörüsünden yola çıkarak araştırma temellendirilmiştir. Türkçe derslerinde sınıf ortamında yapılan gözlemler sonucu bu konuda derinlemesine bir araştırmaya gerek duyulmuştur.

Dört temel beceriden biri olan konuşma becerisi iletişimin temelini oluşturmaktadır. İletişimin temelinde ortaya çıkan bir sorun bireyin tüm hayatını etkilemektedir. Özgüven, öz saygı, motivasyon ve başarı gibi kavramları da beraberinde getiren kaygı kavramı konuşma becerisi içinde anlamlı bir rol oynamaktadır. Bu sebeple konuşma kaygılarının nedenlerini belirlemek araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.3 Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Çalışmanın ana problemi; “Ortaokul öğrencilerinin öğrenme ortamlarında yaşadıkları konuşma kaygılarının nedenleri nelerdir?” üzerine yoğunlaşmıştır.

Bu araştırmanın ana problemine bağlı alt problemler şunlardır:

1. Öğrencilerin sınıf ortamında konuşma kaygısı yaşamalarında aile ortamının rolü nedir?
2. Öğrenciler, sınıf ortamında yaşadıkları konuşma kaygısının artmasında akranlarının etkisi olduğunu düşünüyor mu?
3. Öğrencilerin konuşma kaygısı yaşamasında akran değerlendirmesi bir neden olarak görünüyor mu?
4. Öğrenciler konuşma kaygısını nasıl tanımlamaktadırlar?
5. Öğrencilerin konuşma kaygısı yaşamasında hangi tepkiler etkili oluyor?
6. Öğrenciler, konuşma kaygısı yaşadıklarında ne gibi çözümler üretiyorlar?

1.4 Sınırlılıklar

1. İzmir’de ortaokulda öğrenim gören tüm öğrencilere ulaşamayacağından araştırma yalnızca İzmir’in Buca Ortaokulu 5. Sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur.

2. Araştırma 5. Sınıfta öğrenim gören kaygı yaşadığı rehberlik servisi tarafından belirlenen 15 öğrencinin 12’si ile gerçekleştirilmiştir.

1.5 Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşme formunda yer alan sorulara içtenlikle yanıt vermiş olduğu kabul edilmiştir.

1.6 Tanımlar

İletişim: İletişim, mesajın gönderen ile mesajı alan arasında ikisinin de ortak yararına oluşturulan bir alışveriş bir sürecidir (Williams,1979).

Kaygı: Açıklanamayan bir gerilim, genellikle kötü bir şey olacağına dair bir his (TDK, 2010).

Korku: Hayati tehlike yaratan gerçeklik ifade eden tehlikelere karşı hissedilen duygudur (Şahin.2019).

Konuşma: Duygu, düşünce ve bilgilerin söz aracılığıyla karşıdaki kişiye aktarılmasına konuşma denir (Demirel, 1999).

Konuşma Becerisi: Konuşma becerisi, sadece karşımızdakine sözcük aktaran değil konuşma kuralları, vurgu, telaffuz, tonlama, etkili ses ve beden dili kullanma vb. unsurları barındıran bir süreçtir (Büyükikiz & Hasırcı, 2013).

Konuşma kaygısı: Konuşma eylemine karşı geliştirilen duygusal ve ya fiziksel tepkilerin konuşmadan kaçınma eğilimleri haline dönüşmesidir(Demir& Melanlıoğlu, 2014).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ / KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmaya konu olan kavramların tanımlanması ve açıklanması üzerinde durulmaktadır. Bu amaçla yapılandırılan kuramsal çerçeve iletişim, konuşma, konuşma becerisi, kaygı ve konuşma kaygısı başlıkları ile beş ana başlıktan oluşmaktadır.

2.1.1 İletişim

İnsan doğası gereği bildiklerini, hissettiklerini, düşündüklerini başkalarına aktarma ihtiyacı hisseder. Bu durum insanoğlunun toplumsal bir varlık olmasının gereğidir. İnsanoğlu istese de istemese de bu gereklilik içerisindeki yerini almak zorundadır.

İletişim, mesajın gönderen ile mesajı alan arasında ikisinin de ortak yararına oluşturulan bir alışveriş bir sürecidir (Williams,1979). Tanımlamalarda bir süreç olduğu ifade edilen iletişim karşılıklılık unsuru barındırır. Bir başka deyişle bir karşılıklılık durumu söz konusudur. Aktaran ve algılayan arasında gerçekleşen bu karşılıklılık bireyin toplumsallaşmasında önemli bir rol oynamaktadır.

İnsan yaşamının merkezinde yer alan iletişim, hayatımızın ayrılmaz bir parçasıdır ve tüm insan ilişkilerinin temelini oluşturur (Bunglowala & Bunglowala, 2015, s. 371). İnsanoğlu için düşündüklerini, yargılarını ve hissettiklerini dışa vurma doğal bir gereksinimdir. Çünkü insan kendi varoluş süreci içinde sosyal bir varlıktır. Doğumdan ölüme kadar hep kendini ifade etme çabası içine girmiş, yaşamın devamlılığını sağlama bakımından bu varoluş süreci içinde olmak zorunda kalmıştır. Bununla birlikte insanlar iletişim sayesinde bir arada yaşamının getirdiği sistemin parçası olurken kendi aralarında ortaya çıkan çözüme ihtiyaç duyan sorunları dillendirmekte, toplumsal değerleri yeni nesillere aktarmaktadırlar (Önder, 2004).

İletişim kurmak için çeşitli semboller ve şekillere ihtiyaç duyulmuştur. Ortak bir algı ile belirlenen bu şekil ve semboller iletişim sürecini anlamlı hâle getirmeye yardımcı olmuştur. Şekil ve semboller dil oluşumunun temelini meydana getirmektedir. Neyse ki insan, dili etkili kullanma becerisine sahip bir varlıktır. Bu beceri sayesinde etkili iletişim kurup sosyal bir varlık olma sürecine dâhil olmakta, çevresini anlamlandırıp yorumlayabilmektedir.

Hoşgörür' e göre (2008: 174) ‘‘iletişim; bilgi, görgü sahibi olan kaynak bir kişi tarafından çeşitli sembol ve işaretler kullanılarak alıcıya ileti gönderilmesi ile başlayan alıcının da bu iletileri alıp değerlendirmesi ve uygun tepkilerde bulunmasıyla son bulan bir süreç olarak bilinir.’’ Bununla birlikte diyebiliriz ki iletişim; insanoğlunun dış dünyasına yorum getirmesine, bireysel farklılıkları algılamasına, sosyalleşmesine ve yaşadığı toplumda yer alan ilişkileri düzenlemesine yardımcı olan vazgeçilmesi mümkün olmayan bir yaşamsal gerekliliktir (Yalçın& Şengül, 2007). Anlaşabilmek, paylaşabilmek, algılamak, çözüm bulmak, etkileşimin ortaya çıkmaya sağlamak ve daha birçok değişik anlamlara gelebilmektedir (Karadağ, 2020). Bir başka ifade ile iletişim, insanların duygu, düşünce ve edindiği bilgilerini başkalarıyla paylaşarak birbirlerini anlama ve algılama süreci olarak tanımlanabilir (Gürgen, 1997). Bu tanımlardan yola çıkarak söyleyebiliriz ki iletişim, paylaşımı esas alan dış dünyayı algılamayı beraberinde getiren bireyin sosyalleşmesi için gerekli olan bir süreç bütünüdür. Bir başka deyişle karşılıklı olarak süren devamlılığı olan bir etkileşimdir diyebiliriz.

Anlamak ve anlamlandırmak için etkili iletişim kurmak gereklidir. Bu da iletişimi oluşturan temel öğelerinin doğru sistemde yani dengede durması ile mümkün olacaktır. Bu denge sağlandığı ölçüde iletişimin temel amaçları doğru bir biçimde karşılanacaktır. Civelek' e göre (2014) İletişim süreci beş temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar; kaynak(gönderici), ileti (mesaj), kanal(araç), alıcı(hedef) ve (dönüt) geri bildirimdir.



Şekil 1. İletişim süreci (Civelek, 2014)

Kısaca bu öğelerden bahsedecek olursak şunları söyleyebiliriz:

Kaynak (Gönderici) : İletişim sürecinde aktarımı başlatan, iletiyi gönderen öğedir. Kaynak tek bir kişiden oluşabileceği gibi birden çok kişiden de oluşabilir. İletişim sürecinin doğru ilerlemesi için temel oluşturan bu öğenin alıcılar tarafından tanınması iletişimin amaca ulaşması için önemlidir. Bunun yanı sıra kaynağın iletişim becerilerine hâkim olması iletişimin etkili hâle gelmesinde önemli rol oynamaktadır (Tuna, 2012: 7).

Kaynak iletişim sürecin, başlatması açısından temel öge görevini görmektedir. Gönderilmek istenen iletinin düzenlenip doğru kodlanması ile ileti haline dönüştürülmesi gerekmektedir Bu sürece kodlama adı verilmektedir (Ay, 2019).

İleti (Mesaj): Kaynağın alıcıya aktarmak istediği şeylerdir. Bu bir düşünce, duygu olabileceği gibi bir işaret de olabilmektedir. İletinin nasıl kodlandığı içeriğinin nasıl oluşturulduğu iletişim sürecinin etkililiği açısından önemlidir (Karadağ, 2020).

Kanal (Araç): Gönderici tarafından aktarılmak istenen mesajın iletiildiği yoldur. Bu yol iletişim sürecine göre değişiklik gösterebilmektedir. Bazen bir televizyon kanalı bazen bir yazı bazen de duyular aracılığı ile olabilmektedir (Tuna, 2012: 9). Bir başka deyişle kanal, iletinin alıcıya aktarıldığı her türlü yoldur (Karadağ, 2020).

İletinin kaynak tarafından çeşitli şekillerde kodlanıp kanal aracılığıyla alıcıya teslim edilmesi sürecinde aktarılan iletinin alıcı tarafından anlamlandırılmasını, yorumlanmasını kod açma olarak tanımlamak mümkündür.

Alıcı (Hedef): İletişim sürecinin temel ögesinden biri de alıcıdır (Özdoğan,2022). Bir başka ifadeyle ‘‘ Gönderici tarafından yollanan iletiyi alan kişidir.’’ (Hoşgörür,2008). Alıcı kaynak tarafından gönderilen iletiyi doğru anlamlandırıp iletişim sürecinin amacını kavrar. İletişimin etkili olmasında gönderici kadar alıcının da iletişim becerisi bakımından yeterli olması gerekmektedir.

Dönüt (Geri Bildirim): İletiyi alan alıcının kaynağa verdiği cevap olarak ifade edilmektedir. Dönüt, kaynaktan gönderilen iletinin alıcı tarafından alınmış olduğunun ya da doğru algılandığının ortaya çıkması konusunda önemli rol oynamaktadır.

Bu ifadelerden yola çıkarak söyleyebiliriz ki; iletişimi oluşturan ögelerin tamamının sürece doğru şekilde katılımı iletişimin etkililiği açısından oldukça önemlidir. Kaynağın ileteceği mesajı doğru kodlaması, etkili hale getirmesi sürecin amaca ulaşmasını sağlar. Burada doğru kanal seçimi de ön plana çıkmaktadır. Bunun yanı sıra gönderilen iletinin alıcı tarafından doğru algılanması da iletişim sürecinin amacına ulaşmasını sağlamaktadır.

İletişim, sosyal bir varlık olan insanın duygularını, isteklerini, hayallerini, düşüncelerini etkili ve güzel şekilde anlatmasıdır. İletişim kurmak insanın sağlıklı bir yaşam sürmesinin, zihinsel ve psikolojik açıdan normal bir süreç yaşamasının gereğidir. Bu gereklilik süreci içerisinde çeşitli anlaşma yolları deneyimlenmiş, farklı iletişim türleri ortaya çıkmıştır. Duygularımızı, düşüncelerimizi, bilgi ve becerilerimizi ifade etmek için farklı şekillerde iletişim kurarız (Bunglowala & Bunglowala, 2015, s. 371).

İnsanların toplayıcı oldukları ilk çağlarda iletişim kurmak için kullandıkları sinyaller, semboller ya da resimler yaşamdaki ortak ifadeyi sağlamak için yeterli gelmediğinden sözlü iletişim gelişim göstermeye başlamıştır (Erdoğan, 2011). Childe’a göre (2004), ‘‘Güç, adalet gibi kavramlar, görsel resimlerle anlatılamaz. Böylesine gelişkin soyutlamalar için konuşma ya da yazma dili kaçınılmazdır.’’ Bu durumda anlatılamayan kavramların ifade edilebilmesi için konuşma ön plana çıkmış ve iletişim çeşitlenmiştir (Erdönmez, 2019).

İletişim türleri içerisinde İnsanın hislerini, düşüncelerini, aktarmak istediği bilgileri sözle bildirmesine sözlü iletişim denir (Saraç, 2006). Özdoğan’ a göre (2022) ‘‘ Sözlü iletişim etkili bir iletişim yöntemidir.’’

Dil, iletişim süreci içerisinde iletilerin aktarılmasını sağlayan önemli bir kanaldır. Bununla beraber iletişim türlerinden biri olan sözlü iletişimin en önemli ögesi dildir (Temizyürek, 2007). Sözlü iletişim, konuşma etkinliğini temel almaktadır (Temizyürek, 2007). Bu durum bireyin sosyal olduğu her alanda varlığını hissettirmektedir.

İnsan düşündüğü her şeyi içsel ve dışsal olarak ifade eder (Renan, 2011, 65). Bu gereksinim insanı konuşmayı keşfetmeye yöneltmiş, konuşmayı öğrenmek insanoğlu için doğal bir süreç haline gelmiştir. Brown (1994), konuşmanın ikiden fazla kişi arasındaki iletişim aracı olduğunu, dinleyiciye ulaştırılmak istenen bilginin konuşma sayesinde ulaştırılacağını söylemektedir. Buradan yola çıkarak duygu ve düşüncelerin karşıya aktarımı için seslere ihtiyaç duyulmaktadır ifadesi yanlış bir ifade olmamaktadır. Bu aktarım için gerekli olan sesleri, anlamlı parçalar haline getirip iletişimin temelini oluşturan dilin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Yalçın ve Şengül (2007) 'e göre; dil insanın evreni algılamasını sağlayan büyümlü bir penceredir. Dil bilme ve karşılıklı bildirme işlevi görür (Buran, 2005). Chomsky ve Descartes'i aynı noktada birleştiren düşünce dilin sadece insana özgü bir yeti olduğudur. Psiko-linguistik yaklaşımın savunucusu Chomsky'e göre her insan dili kullanma yetisi dünyaya gelmiş olduğunu ve zihin ile dil arasında mutlak bir ilişki olduğunu öne sürmektedir (Özcan, 2022). Bu tanımlardan yola çıkarak dilin; düşüncelerin zihin dünyasından varoluş dünyasına aktarımını sağlayan sembolik dizgelerden meydana gelen hayali bir köprü olduğunu söyleyebiliriz. Dile dökülmeyen hiçbir düşünce, yargı, duygu anlam sosyal hayatta anlam bulamaz. Dil sayesinde iletişim kanalı kurulur ve aktarım sağlanır.

Genel olarak diyebiliriz ki; toplumsallaşmanın temelini oluşturan insanların gelişen dünyaya ayak uydurmak, değişen ihtiyaçlarını ifade etmek, duygu ve düşüncelerini paylaşmak için iletişime ihtiyacı vardır. Kişiler arası bilgi, duygu ve düşüncelerin aktarımını içeren iletişim sürecinin unsurları, kurulan iletişimin etkili olmasında önemli role sahiptir. İletişim türlerinden biri olan sözlü iletişim konuşma eylemini temel almaktadır. İnsanlar iletişim kurmak için çoğunlukla konuşmaya başvurmakta, içsel ve dışsal aktarımlarını konuşma sayesinde daha etkili ve kolay iletebilmektedirler. Çünkü iletişim sürecinde sadece aktarımlar değil aktarılan iletilerin etkili ve anlaşılabilir olması da önem taşımaktadır. İletişim ne kadar etkili olursa iletişim süreci o kadar amacına ulaşmaktadır. Bu sebeple

başarılı bir iletişim süreci kurabilmek için anlaşılır, etkili, güzel bir konuşmaya ihtiyaç vardır.

2.1.2 Konuşma

Çağın getirdiği gelişmeler, bilgi oranındaki artışı da beraberinde getirmiş, bu bilgilerin doğru aktarımını gerekli kılmıştır. Özellikle bilgi aktarımının yoğun olduğu öğrenme ortamlarında bilgilerin amaca uygun ve nitelikli aktarımı önem kazanmıştır. Bu bağlamda bilgilerin etkili ve doğru biçimde aktarılmasında konuşma çok önemli rol oynamaktadır (Sevim, Gedik, 2014).

Konuşma eylemi insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. Songar' göre (1986:71) "*Konuşma, beyân kabiliyeti, insanla beraber var olmuştur. Diğer bir deyimle insan, konuşan bir yaratık olarak dünyaya gelmiştir.*" İnsan doğuştan getirdiği dil kullanma yetisini bilişsel ve biyolojik olgunlaşma süreci içinde konuşma eylemi olarak gerçekleştirir (Kurudayıoğlu, 2003).

Türkçe Sözlük (TDK, 2005) konuşmayı şu şekilde tanımlanmıştır:

1. Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini anlatmak.
2. Belli bir konudan söz etmek.
3. Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek.
4. Söylev vermek.
5. Konuşma dili olarak kullanmak.
6. Düşüncelerini herhangi bir araç kullanarak anlatmak
7. Belli bir biçimde söylemek şeklinde tanımlanır.

Bunun yanı sıra konuşmanın alan yazında çok farklı tanımlamaları bulunmaktadır. Bunlara göz atacak olursak şu tanımlamalara değinebiliriz:

Erdem' e göre (2013) " Konuşma; zihnin söz kalıbına döktüğü ve oluşturduğu düşüncelerin, duyguların şekillendirilmesidir." Konuşma, iletilmek istenenin zihinde tasarlanıp karşıdakine aktarılması ve karşıdaki tarafından anlaşılmasıdır (Kurudayıoğlu, 2003). " Konuşmak; dinleyicilere karşı bir kimsenin belli bir konu üzerinde söylediği sözlere denir." (Karaalioğlu, 1987: 313). Bir başka deyişle konuşma insanın aktarmak

istediklerini yani hislerini ve fikirlerini sözlerle anlattığı anlatma becerilerinden biridir (Büyükikiz & Hasırcı, 2013). Başaran ve Erdem'e göre (2009), "Konuşmayı bireyler arasında yaşantıların sözlü olarak paylaşılması süreci olarak tanımlamak da mümkündür."

İnsanın eğitim, iş ve özel hayatındaki başarısını etkileyen konuşma; bireylerin toplum ile ilişkisini de yönlendiren önemli bir sözlü iletişim becerisidir. İletişimin etkili ve düzenli olması elde edilecek başarı ile doğru orantılıdır. Başarılı bir iletişimin olmazsa olmazı güzel konuşma, anlaşılma ve sesin etkili kullanımınıdır (Kurudayıoğlu, 2003).

İnsanlar hayatları boyunca bilgilerini, düşüncelerini hislerini başkalarına aktarmak istemişlerdir. Toplumsallaşmanın gereği olan bu durum bazen bir kişiye aktarım şeklinde olurken bazen de bir topluluğa aktarım şeklinde olmaktadır. İşte bu aktarımın amacına ulaşabilmesi için konuşmanın çeşitli nitelikler açısından sağlıklı işlemesi önem taşımaktadır.

Konuşma fiziksel, bilişsel ve psikolojik pek çok unsuru barındıran karmaşık bir beceridir. "Konuşma, pek çok organın bir orkestra gibi birlikte çalışmasıyla gerçekleşir."(Erdem, 2013).

Sever (2009: 19) konuşmayı bilişsel gelişimi, kişiliğinin oluşumunu ve sosyal ilişkileri yansıtan bir beceri olarak tanımlamıştır. Taşer (2001: 45) ise konuşmanın psikolojik ve fiziksel yönlerinin olduğunu belirtmiş, konuşma eylemini insanın kişileri etkilemek amacıyla kasların hareketinden meydana gelen psikofizik bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadelerden yola çıkarak diyebiliriz ki konuşma ile ilgili sorunların nedenini anlayabilmek için bu kompleks yapıyı iyi bilmek gerekir.

Temizyürek ve arkadaşlarına göre (2007), toplumsallaşmanın temeli olan konuşmanın fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal olmak üzere dört temel niteliği vardır.

Ses dalgalarının havada yayılması ile gerçekleşen konuşma süreci konuşmanın fiziksel niteliği olarak da ifade edilebilir. Bir başka ifadeyle konuşmanın fiziksel unsuru genel bir ifade ile sesle ilgilidir diyebiliriz. Özbay ve Barutçu'ya göre (2013) "Konuşma eylemi, fizyolojik açıdan insan bedenindeki dil, dudak, diş ve ses telleri gibi ses organları

yardımıyla oluşur.” Ses insanın benliğini, kişiliğini yansıtan bir göstergedir. Sesin biçimlenmesinde ağız ve boğazda yer alan ses ile ilgili organlar etkilidir (Özbay, 2009: 86).

Konuşmanın fizyolojik süreci bir uyum içinde çalışan beyin, dil, damak, diş, dudak, ses telleri vb. organları ifade eder. Erdem’ e göre (2013), ‘ ‘ Konuşma tek yönlü bir fiziksel olgu olmayıp aynı zamanda işitme ile de bağlantılıdır. Öyleyse seslerin nasıl işitildiği de konuşma açısından irdelenmesi gereken bir husustur.’ ’ Konuşma sürecinde üzerinde ortak bir görüşe varılan semboller önem taşımaktadır. Bu sembolleri duymak da konuşmanın algılanması açısından önemlidir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007). Akciğerden çıkan havanın sese dönüşüp ses organlarının yardımıyla konuşmaya dönüşme sürecinde işitme duyusunun sağlıklı çalışması konuşmanın anlam kazanmasını sağlar. Buradan yola çıkarak konuşmanın temelini işitme olduğunu, sağlıklı bir iletişimin mümkün olduğu durumlarda etkili bir konuşmanın da ortaya çıkması mümkündür diyebiliriz.

Ses tonu, diksiyon, sözcüklerin doğru telaffuzu konuşmanın etkili ve güzel olması için önem taşımaktadır (Yıldız vd., 2008). Bir başka ifadeyle; konuşmanın doğru bir ifade taşıması için konuşmada ne anlatıldığının yanında ses tonu, vurgulama ve doğru telaffuz da önemlidir (Kurudayıoğlu, 2003).

Konuşmanın gerçekleşmesi, fiziksel ve fizyolojik açıdan sağlıklı olmayı gerekli kılar. Sistemin herhangi bir yerinde ortaya çıkabilecek bir rahatsızlık konuşmanın kusurlu olmasına yol açabilmektedir. Bu durum konuşmacının diksiyonunun düzgün olmasını engellediği gibi konuşmanın içeriğini de olumsuz etkiler (Eyüp, 2013).

Konuşmanın merkezi beyindir. Deneyimleyip öğrendiğimiz tüm bilgiler burada depolanır. Beyinde sistematik bir şekilde depolanamayan bilgiler konuşma esnasında geri çağırıldığında hatırlanamazlar ve çeşitli konuşma kusurlarının ortaya çıkmasına sebep olurlar (Yelok ve Sallabaş 2009). Bu durum konuşma yaparken cümleler arasında bağlantı kurmayı zorlaştırmaktadır. Etkili bir konuşmanın önünde engel olarak karşımıza çıkan bu durum bireyin kendisini doğru ifade etmesini de engellemektedir.

Kurudayıoğlu’na göre (2003), ‘ ‘beynin sağ ve sol yarım kürelerinin hareketliliğinden kaynaklanan konuşma bireylerin beyin fonksiyonlarına bağlıdır.’ ’ Bu

ifadeden yola çıkarak konuşma sürecini beyin işleyişinden ayrı düşünmek doğru olmaz diyebiliriz.

Konuşmanın zihinde anlam bulması önemli bir husustur. Konuşma becerisinin yapısını daha iyi anlayabilmek için anlatma ve anlamayı birlikte ele almak gerekmektedir. Anlatımın etkili olabilmesi için öncelikle doğru anlama gerçekleşmelidir. Erdem' e göre (2013) ‘‘Bundan hareketle aslında her konuşma, zihinde şekillenen ve konuşma organları vasıtasıyla ifadesini bulan bir beceridir. Bu açıdan konuşma zihinde kurgulanan bir sürecin son aşamasıdır.’’

Konuşmanın tüm unsurlarıyla işleyen bir sistem olduğu kabul edilir. Konuşma eyleminin beceriye dönüşmesi, etkili bir şekilde ortaya konulması için bu sistemin unsurlarının doğru çalışması gerekmektedir. Bu unsurlardan biri de konuşmanın psikolojik unsurlarıdır. İnsanların tutumları, önceki yaşantıları, eğilimleri konuşmanın psikolojik unsurunu oluşturmaktadır.

Konuşmacıyı konuşma sırasında zor durumda bırakan en belirgin psikolojik unsur topluluk karşısında konuşmaktan kaynaklanan korkudur (Ayrancı, 2016). İnsanlar yaşantıları gereği eğitim, iş, özel veya sosyal hayatlarında topluluk karşısında konuşmak durumunda kalabilmektedir. Birden fazla kişinin karşısında konuşma yaparken psikolojik olarak heyecan, kaygı, gerginlik hissedilebilir. Sistemin bu bölümünde ortaya çıkan psikolojik sorunlar konuşma becerisinin temelini de etkilemektedir. (Barutçu & Özbay, 2013).

Sosyal bir varlık olan insanların sahip olduğu demokratik haklarını kullanabilmesi için etkili ve güzel konuşma yapabilme yetisine sahip olması gerekmektedir. Vatandaşların düşünce ve isteklerini doğru ifade edebilmeleri önem taşımaktadır (Kurudayıoğlu, 2003).

Kendini iyi ifade etmeyi bilen bireyler gerek toplumsal hayatta gerek eğitim hayatında gerekse iş hayatında başarı elde eder. Düşüncelerini özgürce açıklayabilmek, paylaşabilmek için etkili konuşma yapmak gereklidir. Duygu, düşünce ve istekler demokratik ortamlarda dile getirebilmek vatandaş olmanın da bir gereğidir. Bu da ancak etkili ve güzel bir konuşma ile mümkün olmaktadır.

Konuşma, insanlar arasında iletişimi çoğunlukla sağlandığı yoldur. Yapılan araştırmalarda insanları günün %50 ile %80'lik bölümünü iletişim kurarak geçirdiği; bu zaman diliminde % 45 dinleme % 30 konuşma, % 16 okum ve % 9 yazma ile iletişim sağladığını ortaya koyulmuştur (Nalıncı,2000). Bu verilerden yola çıkarak konuşmanın dinlemeden sonra en çok kullanılan iletişim aracı olduğunu ifade edebiliriz.

Holmes (1988), çocukların okum yazma öğrenmeden çok önce konuşmayı bildiğini ifade etmiş ve bunun doğal bir süreç olduğunu belirtmiştir. Akdemir (2016), Efe, Demiröz & Akdemir, (2011), Takkaç & Akdemir (2015) ; yaptıkları araştırmalarda sözlü iletişim becerilerinin temelini dinleme ve konuşmaya dayandığını vurgulamaktadırlar (Akt., Barın, 2018). Toplumsal bir varlık olan insan için kaçınılmaz bir ihtiyaç olanı konuşma, bu denli öneme sahipken üzerinde ısrarla durulması gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.3 Konuşma Becerisi

Doğuştan getirilen dil yetisi, bireyin içinde bulunduğu çevrede var olması, iletişim kurabilmesi için konuşma eylemine dönüşür. İsteklerini ve ihtiyaçlarını sözlü olarak dile getirmek amacıyla iletişim kurmaya yarayan bu süreç okul çağına kadar aileden ve çevreden izler de taşır. Haliyle bu süreç birçok konuşma kusurunu da beraberinde getirmektedir. Okul çağı ile birlikte çocuğun konuşma eylemini disipline etmeye başlama, konuşma kusurlarından sıyrılma, konuşma eylemini beceriye dönüştürme süreci başlamış olur. İşte bu noktada bireyin kendini ifade edebilir, düşüncelerini paylaşabilir duruma gelmesine yarayan konuşma eylemi, eğitim süreciyle birlikte daha disiplinli bir sistemle, plan ve programlar çerçevesinde beceriye dönüşür. Bu açıklamalar doğrultusunda ifade edebiliriz ki; konuşma becerisi doğuştan getirilen bir yeti değil, eğitim ile kazanılması mümkün olan bir beceridir.

Birey konuşma eylemini konuşma becerisine dönüştürmeyi başarabildiği zaman etkili anlatımı da sağlayacaktır. Dil kurallarına uyarak, problem çözümlerine ulaşmak, kendini rahatça ifade etmek konuşmanın beceriye dönüşmesiyle mümkün olacaktır. Konuşma becerisi kazanan birey her ortama uygun hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşma yapabilecek, dil, etkili ve güzel kullanıp doğru iletişim sürecini başlatabilecektir. Böylece bireyin sosyalleşme ile konuşma arasında kurduğu bağ olumlu yönde gelişip bireye başarı getirecektir.

Fikirlerini rahatça ifade etmek özgür bir vatandaş olmanın gereğidir. Bu da güzel konuşma becerisi ile mümkün olmaktadır. Konuşma becerisi kazanmış olan birey deneyimlerini fikirleriyle birleştirmek, her ortamda kendini özgürce ifade edebilmek, dili etkili kullanmak ve etkili bir konuşma yapma avantajlarına sahip olacaktır.

Aktarılmak istenenlerin alıcıya etkili ve doğru aktarımının kalıcı ve güzel bir konuşma ile elde edileceği bunun da iletişimi etkili kılacağı alan yazında birçok araştırmacı tarafından üzerinde durulan bir noktadır. Etkili ve güzel bir konuşma tüm toplumu ilgilendiren dil becerisidir (Eyüp, 2013). Özbay'a göre (2005), “ Sözlü iletişimdeki başarı düzeyinin etkin dinleme ve konuşmaya bağlı olmasına karşılık az gelişmiş konuşma ve dinleme yeteneklerimiz iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir.” Sadece seslerin çikartılmasından ibaret olmayan konuşma becerisi iletişimin temelini oluşturmaktadır. Başka bir deyişle dildeki iletişimin konuşma ile sağlandığı bilinen bir gerçektir. Bu sebeple dil öğrenmenin temelinde iletişim kurmak yer aldığı, özellikle bu kapsamda konuşma becerilerinin geliştirilmesinin önem taşıdığı ifade edilmektedir (İşisağ ve Demirel, 2010). Barın'a göre (2018) “ Konuşma becerisi, her bireyin yaşamında önemli bir role sahiptir.” Bireyin toplumsal hayatta, iş hayatında veya eğitim hayatında kendini etkili ve güzel ifade etmesi bu alanlarda başarılı olması adına önem taşımaktadır. Etkili ve güzel konuşma da konuşma becerisi kazanmak ile mümkün olmaktadır.

Konuşma becerisinin alan yazında çeşitli tanımlarına rastlamak mümkündür. Bunlardan birkaçına değinecek olursak şu ifadelere yer verebiliriz:

Büyükikiz ve Hasırcı yaptıkları çalışmada konuşma becerisini, sadece karşımızdakine sözcük aktaran değil konuşma kuralları, vurgu, telaffuz, tonlama, etkili ses ve beden dili kullanma vb. unsurları barındıran bir süreç olarak tanımlamıştır (Büyükikiz & Hasırcı, 2013). Yalçın'a göre(2002) “Konuşma becerisi, kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği; duygu ve dileklerini başka kimselere doğrudan anlattığı; kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir.” Konuşma becerisi, dilin sözel olarak ifadesidir (Altınmakas, 2010). Bu tanımlardan yola çıkarak diyebiliriz ki; konuşma becerisi dilin etkili kullanımı temelinde oluşturulan, sadece bilgilerin, düşüncelerin ya da duyguların aktarımını değil nasıl aktarıldığını da önemseyen bir beceri sürecidir.

Konuşma becerisi 2-3 yaşlarında kazanılmaya başlanmaktadır (Katrancı ve Kuşdemir, 2015). Konuşma becerisinin kalitesi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olan dile hâkimiyet, telaffuz, sözcük dağarcığı, vurgu, tonlama, doğru içerik gibi pek çok unsur bulunmaktadır. Çünkü konuşma becerisi birçok unsuru barındıran karmaşık bir süreçtir. Bu unsurların eksikliği ya da kusurlu olması konuşma kusurlarını ortaya çıkarmaktadır. Var olan konuşma kusurları konuşmanın akıcılığını ve etkisini azaltmakta, iletişim sürecinin başarısını düşürmektedir Yıldırım'a göre (2020) , “duygu ve düşüncelerin doğru aktarımı ancak dil yanlışlarından arınmış, içerik olarak tutarlı ve söyleyişe önem veren akıcı bir konuşmayla sağlanır.” Bu da ancak ve ancak eğitim ile mümkün olmaktadır. Büyükkiz ve Hasırcı'ya göre (2013) “Dil edinimini, ilk olarak ailede başlayan ve bireyin içinde bulunduğu çevreyle etkileşime girmesiyle gelişen bir süreçtir.” Ailede başlayan bu süreç okullarda belirli bir program ve kazanım dâhilinde sistemli bir hâl alır ve beceriye dönüşür (Sallabaş, 2011). Kurudayıoğlu (2003), yaptığı çalışmada “ Konuşma yetisi doğuştan getirilir fakat doğru ve etkili konuşma eğitim ile elde edilen bir beceridir.” ifadesine yer vererek konuşma becerisi kazanmak için eğitimin gerekli olduğuna değinmiştir.

Diğer dil becerileri gibi konuşma becerisi de ilköğretim döneminde kazandırılmak amaçlanır. Davranışların şekillendiği bu dönemde kazandırılmayan beceriler bireyin gelecek eğitim dönemlerinde ve sosyal hayatında bazı sıkıntılara yol açabilmektedir (Gökçaya, 2008). Okul çağı etkili ve doğru dil kullanımının kazandırıldığı, dilin inceliklerinin bir sistem içinde verildiği dönemdir (Sever, 1993). Doğan'a göre (2009), “Konuşmanın doğru ve etkili olması bu alanda verilecek eğitime bağlıdır. Beceriler, hiçbir uğraş vermeden ve kendiliğinden gelişmez. İnsanın sahip olduğu hangi beceri olursa olsun o becerinin geliştirilmesi için eğitim çalışmaları, uygulamaları yapmak şarttır.” Bu sebeple konuşma becerisinin okul çağında kazandırılması oldukça önemlidir.

2.1.3.1 Konuşma Becerisinin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yeri

Konuşma becerisinin geliştirilmesi günlük hayatımızın vazgeçilmez bir unsuru olan iletişimi de düzenlemektedir. Konuşma becerisi gelişmiş bir birey, toplumda bilişsel becerileri üst düzeye ulaşmış biri olarak kendi varlığını gerçekleştirmiş olacaktır.

Konuşma becerisi, bireyin çevresi ile iletişimini sağlamasında, ortak ürün çıkarma ve ortak karar vermelerinde, karşılaştıkları sorunlara yaklaşımlarında önemli bir rol üstlenir (Özby, 2009). Başaran ve Erdem'e göre (2009), "*Konuşma becerisinin gelişmesi üzerinde öncelikle çevre etkilidir. Aile ve bireysel çevre, çocuğun ilk yıllarında konuşmasını şekillendirmektedir. Bu dönemlerde özellikle fonetik ve morfolojik olarak çocuğun duydukları, konuşma yeteneğini etkilemektedir. Güzel ve etkili konuşma üzerinde bireyin doğal çevresinin kimi zaman olumsuz etkileri olduğu da gözlenebilir.*" Ortaya çıkan bu olumsuz etkilerin düzeltilmemesi bireyin gerek toplumsal gerek eğitim gerekse iş hayatında iletişim sorunlarına neden olabilmektedir. Bu da ancak eğitimle mümkün olmaktadır. Eğitim yoluyla kazanılan beceriler hayat boyu kimliğimizin bir parçası olan alışkanlıklara dönüşmektedir.

Becerilerin alışkanlık haline dönüşmesi bireye başarı getirir (Kurudayıoğlu,2003). Bu anlamda öğrenilen konuşma ediminin eğitim yoluyla şekillenip beceriye dönüşmesi ve bunun bireyin tüm hayatına yansması önemlidir.

Okula başlamadan önce bireyin ailesinden ve yaşadığı çevreden edindiği dil becerileri okul çağı ile birlikte planlı ve programlı olarak ele alınmaktadır. Sallabaş'a göre (2011), "*Okullarda ana dili eğitimi, ilk okuma ve yazma öğretimiyle başlar. Okuma ve yazmayı, psiko-motor bir davranıştan beceriye dönüştüren çocuk ilerleyen zamanlarda dilin diğer becerileriyle de karşılaşır*" Bu ifadeden yola çıkarak dil eğitiminin amacının bireyin kendini sözlü ve ya yazılı olarak ifade edebilmesini, okuduklarını, dinlediklerini eksiksiz anlamasını sağlamaktır (Büyükkiz & Hasırcı, 2013). Özellikle bireylerin okul, iş ve özel yaşamlarında arzu ettikleri başarıya ulaşmalarında konuşma yeteneğinin etkisi büyük bir rol oynar. Kendini iyi ifade eden düşüncelerini başkalarıyla kolayca paylaşabilen birey daha kolay bilgi alışverişinde bulunabildikleri için diğer bireylerle anlaşmayı da daha kolay sağlar. Çoğu ilişki, okulda, işte veya kişisel yaşamınızda konuşmayı içerir. Bu alanlarda tartışmaya ve fikir alışverişine ihtiyacımız vardır. Bu nedenle etkili konuşma becerisine sahip olmayan insanlar konuşma becerisine sahip insanlara göre daha başarılıdır diyebiliriz (Eyüp, 2013).

Öğrenme ve öğretme ortamlarında bilgi aktarımı iletişim yoluyla sağlanmaktadır. Sözlü iletişim becerilerini kullanan öğrenciler doğru öğrenmeyi sağlamış olacaklar. Sınıf ortamında fikirlerini doğru bir şekilde ifade etmek, sorunlara çözüm üretebilmek, öğrenme

ortamlarında etkileşime dâhil olmak için konuşma becerisine sahip olmak gerekmektedir. Bu sebeple konuşma hem okul ortamında hem de sosyal hayatta birey için önemli yer tutmaktadır. Heath'in (1983), ilköğretimde sınıf içi tartışmanın değeri üzerine yaptığı araştırma, konuşmanın dil öğretiminin önemli bir bileşeni olduğunu ve herhangi bir konuda başarı olmak için bu becerinin gerekli olduğunu göstermiş; sınıf ortamında sessizce oturan öğrencinin eğitiminin ve başarısının olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Okul ortamlarında bu denli öneme sahip bir beceriyi kazandırmak da plan ve program sayesinde olacaktır.

Ana dil eğitimi, bireyin kişisel ve sosyal alanda gelişmesi için eğitim süreci içinde önemli bir yere sahiptir. Bu eğitimin verildiği Türkçe derslerini düzenli bir şekilde devam ettirebilmek için planlanmış programlara ihtiyaç vardır (Demir, 2015). Doğan' göre (2009), İlkokulda Türkçe dersi öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumda sağlıklı ilişkiler kurmalarını, etraflarında neler olup bittiğini anlamalarını ve bunları sözlü ve yazılı olarak anlatabilmeleri için önemli görevler üstlenir. Yani çocuğun yaşamının her alanında iletişim kurma becerisini olumlu anlamda etkileyen hedefler içerir (Doğan, 2009). Bir başka deyişle dil öğretimi dört temel beceriyi ele alarak aktaran Türkçe dersi öğrencilerin konuşma becerisi kazanıp dili disiplinli kullanılmasını sağlamaktadır. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak adlandırılan bu beceri alanlarının geliştirilmesi dil öğretiminin hedefleri arasındadır. Eğitim programları da zaten bu beceri alanlarını geliştirmeyi amaçlayan kazanımlarla şekillendirilmiştir. Anlama ve anlatma becerileri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini bir bütün olarak kazandırmayı hedefleyen Türkçe dersinin içeriği bu kazanımlar doğrultusunda planlı hale getirilmiştir (Ayrancı, 2016).

Öğretim programları eğitim sistemini temel unsurlarından biridir. Ülkelerin eğitim felsefeleri çerçevesinde hazırlanan bu programlar, gelişen çağın değişen ihtiyaçlarını karşılamak, yeni gelişmeleri uygulamaya yansıtma gibi amaçları taşıması bakımından önemli rol oynamaktadır. Dil becerilerinin öğrenciye kazandırılması ve bu becerilerin yaşam boyu işlevine uygun olarak kullanılmasında öğretim programlarının önemi büyüktür (İşeri ve Baştuğ, 2016). Ülkemizde yaşanan gelişmeler, var olan ihtiyaçların değişmesi, öğretim programlarında yenilenme zorunluluğu doğurmuştur. Bu sebeple öğretim çok kez değişime uğrayıp güncellenmiştir. Benzer nedenlerle Türkiye, 2004'ten bu yana program güncellemeleri yapılmaya başlanmıştır. 2005 İlköğretim birinci kademe Türkçe öğretimi için "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Yönergesi (1-5. Sınıflar)" ve ilköğretim

ikinci kademe Türkçe öğretimi için “İlköğretim Türkçe” 2006. 7. ve 8. sınıflar)” yürürlüğe girmiştir (Güzel ve Karadağ, 2013).

Türkçe dersi öğretim programıyla, duyduklarını, gördüklerini ve okuduklarını anlayabilen, ulusal değerlere duyarlı; duygularını, düşüncelerini ve hayallerini anlatan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, sorumluluk sahibi, girişimci, çevre ile uyumlu, kendi bilgi birikimine dayalı olarak olay, durum ve bilgileri araştıran, sorgulayan, eleştiren, yorumlayan, estetik zevk alan, kendine has özellikleri olan insanlar yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2006).

Türkçe ders ile ulaşılmak istenen hedefle, bu doğrultuda belirlenmiş kazanımların uygulanması ile mümkün olacaktır (Güzel ve Karadağ, 2013). Kazanımlar, “öğretim süreci içerisinde planlanmış yaşantılarla öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir”(MEB, 2006: 11). Dil becerilerinin geliştirilmesi, hedeflenen düzeye ulaşmasında kazanımların niteliği de önem taşımaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda Türkçe öğretim programlarında yer alan bazı kazanımlar için eleştiriler getirilmiş, özellikle anlama becerileri ile ilgili kazanım belirlemede eksiklerin olduğu vurgulanmıştır (Baş, 2012; Karadağ, 2012). Anlatma becerilerinin hedefine ulaşması için anlama becerilerinin de o denli önemli olduğu göz önüne bulundurulursa bu gözden kaçırılmayacak bir durum olmayacaktır.

Kalaycı ve Yıldırım’a göre (2020) ; ‘‘Türkçe dersi öğretim programlarının geliştirilmesi 1924 yılına dayanmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde 1926 ve 1930 yıllarında ‘‘İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı’’, 1936, 1948 ve 1968 yıllarında ‘‘İlkokul Türkçe Programı’’, 1981 yılında ‘‘Temel eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’’, 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında ise ‘‘Türkçe Dersi Öğretim Programı’’ olarak programda yer almıştır.’’(Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Yıllar içinde değişime uğramış Türkçe Öğretim Programlarında yer alan konuşma becerisi ile ilgili ifadelerden birkaçına göz atacak olursak şunları söyleyebiliriz:

Girgin (2011), yaptığı çalışmada Cumhuriyet Dönemi 1929-1930, 1949, 1981 ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içeriğine ilişkin genel ve özel amaçlar kapsamında benzerlik ve farklılıkları tespit etmiş; bu üç Türkçe öğretim programının sağlam bir temele sahip olduğunu, dil öğretimine ayak uydurmak için sürekli olarak gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur.

Programlar içinde 1929-1930 Türkçe Müfredat Programının, daha önce uygulanmış olan programdan metodolojik olarak çok farklı bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir. Bu programda ilkeler ve esaslar ilk kez anlatılmış ve hedefler belirlenmiştir. Konuşma alışkanlıklarını geliştirilmesi, konuşma ve yazma becerilerini geliştirilmesi için yapılacaklardan bahsedilmesi bakımından önem taşımaktadır (Girgin,2011). Harf İnkılabının hemen ardından hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda, oluşturulduğu çağa göre değerlendirildiğinde o günün ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.

1949 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı ; ‘‘söz ve yazı ile ifade’’ kavramına yer vermesi, konuşma becerisi ile ilgili bölümleri barındırması sebebiyle önem taşımaktadır (Ayrancı, 2016). Bununla birlikte, konuşma becerisini geliştirmeyi hedefleyen bazı uygulamalar da programda yer almaktadır (Temizyürek vd., 2007).

1981 Türkçe Öğretim Programı anlama ve açıklama çalışmalarına öncelik vermektedir. Dil eğitimin doğal ortamında ezberden uzak verilmesine, kelime dağarcığının genişlemesine, Türkçe’nin gücünün anlaşılmasına vurgu yapmaktadır. Önceki programlardan daha planlı olan 1981 Türkçe Öğretim Programı, Anlama ve anlatma bölümleri altında dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini gelişmeyi amaçlamaktadır (Temizyürek, Balcı, 2006).

2005 yılında yayınlanan Türkçe öğretim programında konuşma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili kazanımlar, etkinlikler yer almaktadır. Ayrancı’ya göre (2016), ‘‘Türkçe’nin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır.’’ 2005 Türkçe öğretim programı bu anlamda hem etkinlikleri hem de içerdiği kazanımlar açısından konuşma becerisine gereken önemi yansıtır niteliktedir (Ayrancı,2016).

Yapılandırmacı yaklaşım ışığında hazırlanan 2006 Türkçe Öğretim programında konuşma becerisi şu ifadelerle dile getirilmiştir:‘‘... çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmiştir’’(MEB, 2006, s.9).

2006 yılında oluşturulan Türkçe öğretim programında yer alan konuşma ve dinleme/izleme öğrenme alanlarının 2015 yılında oluşturulan programda sözlü iletişimi başlığı altında gruplandırıldığını görmekteyiz. Bu durum programın uygulanabilirliğini ve anlaşılır olmasını sağlaması açısından önemli bir değişiklik olmuştur (Bayburtlu,2015). 2015 Türkçe Öğretim programında : ‘konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin, Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır.’ ifadeleri yer almaktadır. (MEB, 2015, s 6).

2017 ve 2019 programlarına eklenen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) , 2009 programına dâhil değildir. 2017 ve 2019 programı bu çerçevelere göre tasarlanmış, sekiz yeterlilik alanı programlara eklenmiştir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020).

Kalaycı ve Yıldırım’ın (2020) yaptıkları çalışmaya göre 2009 programından 2019 programına kadar dört temel dil becerisini kapsayan kazanımların sayısında bir düşüş olduğu, bu durumdan en çok etkilenen beceri alanının konuşma becerisi olduğu ortaya koyulmuştur (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Bu durumdan yola çıkarak konuşma becerisinin ana dil öğretimindeki yeri, bireyin kendini ifade etmesinin temelini oluşturması düşünüldüğünde programlardaki bu anlamdaki eksikliğin büyük olduğunu söyleyebiliriz.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan ‘ Öğrencilerin duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri’ amacını konuşma becerisine vurgu yapmaktadır (MEB, 2019: 8).

Sonuç olarak dil en canlı iletişim aracıdır. Dilin üstlendiği bu görev doğrultusunda doğru ve amaca uygun dil öğretimi yapmak esastır. Bu sebeple öne çıkan konuşma becerisi alanına programlar içerisinde gerekli vurgu yapılmalı, bu beceri alanına uygun kazanımlar sınıf içi uygulamalarla desteklenmelidir.

2.1.4 Kaygı (Anksiyete) Kavramı

İnsanı insan yapan en önemli özelliği düşünebilmesidir. Bu düşünme yeteneği insanı diğer canlılardan ayırmış, toplum içinde var olmasını sağlamıştır. Düşüncelerin ardına duyguların olduğu göz ardı edilemeyecek bir gerçektir. İnsan duyguları ile benliğini oluşturmuştur. Sevinç, üzüntü, mutluluk, heyecan gibi kaygı da bu duygular arasında yer almıştır. Kierkegaard için insan olmanın bir parçası olan kaygı anormal bir durum barındırmaz. Aksine insan türüne özgü bir durumdur (Akış, 2014). Bir başka deyişle kaygı, insanın kendine ait yaşantısında karşılaştığı bir duruma özgü geliştirdiği endişe ve tedirginlik içeren duygu durumudur.

Duygusal bir varlık olan insanın duyguları değişkenlik gösterebilir. Gün içinde temas içinde bulunan kişiler, ortam ve çeşitli olaylar zihinsel dünyanızı etkileyerek olumlu ya da olumsuz duyguları tetikler. Olumlu duygular insanların yaşam enerjisini yükselterek motive ederken, olumsuz duygular ise bireylerde gerginliğe ve üzüntüye neden olarak çalışma isteğini ve enerjisini düşürür. Kaygı da insanların günlük yaşamlarında en sık karşılaştıkları duygulardan biridir ve çoğunlukla olumsuz sonuçları olduğu düşünülür (Kemiksiz, 2022).

Kaygı kavramı başta psikoloji ve felsefe olmak üzere pek çok farklı alanda ele alınan bir kavramdır. Varoluşçuluk felsefesinin önde gelen isimleri Kierkegaard'ın liderliğinde modern çağda kaygı kavramını ilk defa bir problem olarak dile getirmişlerdir (Akış, 2014). Günümüzde sıklıkla kullanılan bir kavram haline gelen kaygı kavramı 19. yy'ın ortalarına doğru dillendirilmeye başlanmıştır.

Kaygı kavramını ilk olarak ele alan Psikanalizm'in kurucusu Sigmund Freud olmuştur. Freud kaygıyı tehlike verici bir durum karşısında tesir edici bir davranış sergileyememe ve karşı koyma konusunda direnç gösterememe sonucu ortaya çıkan bilinçsizce gelişmiş bir duygu olarak tanımlar (Karagüvan,1999). Yani kaygı, tehlikeli bir durumun işaretidir. Frued "Psikanalize Giriş" adlı kitabında kaygı, korku ve dehşet kavramlarına değinmiş, bu kavramların farklarını da ele almış kaygının kaynaklarından bahsetmiştir. Ona göre kaygı kaynağını içeriden alıyorsa nevrotik kaygı, dışarıdan alıyorsa objektif kaygıdır (Freud, 1984).

Kaygı, Türk Dil Kurumu'na göre "genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2010,

s. 1363). ‘‘Genel anlamıyla kaygı, herhangi bir tehlikenin korkusunun yansıması olarak insanda ortaya çıkan tedirginlik ya da akıl dışı korku durumu olarak tanımlanabilir.’’ (Manav,2011). Gron ‘a göre kaygı, günlük hayatımızda karşılaştığımız, kaçınılan, korkulan, bireyi ele geçiren bir hâl olarak tanımlanmıştır (Gron, 2008). Yıldız’ a göre (2011) kaygı: ‘‘Canlıların dış ortama uyum sağlaması için koruyucu bir tepki olarak ortaya çıkan endişe, korku, gerilim ve sıkıntı hâli’’ olarak tanımlanmıştır (Yıldız, 2011). Özdal ve Aral’a göre (2005) kaygı tüm insanların ortak olarak deneyimlediği ve hayatlarını etkileyen temel insani duygu ve uyarılmalardan biridir. Bir başka deyişle kaygı, günlük insan davranışlarında en sık gözlemlenen durumlardan biridir. Kaygı her insan için farklı derecelerde mevcuttur ve çok az insan tamamen kaygısızdır. Burada önemli olan yaşanan kaygının türü ve derecesidir. Kaygı, bireyin günlük yaşamının merkezi haline gelir ve kişi kaygıya odaklandığında, o kişi normal bir yaşam sürdüremez. Bu da bireyin çeşitli davranış bozuklukları geliştirmesine neden olmaktadır (Cüceloğlu, 2012).

Cattel ve Scheier ‘e göre (1958) iki tür kaygı vardır. Sürekli ve durum kaygısı olarak adlandırılan bu kaygı türleri kalıcı ve geçici olmaları bakımından birbirlerinden ayrılır. Sürekli kaygı kişilik özelliği olup kalıcı bir durum ortaya çıkarır. Durum kaygısı ise gelişen şartlara ve durumlara göre değişkenlik gösterir ve geçicidir. Bir başka deyişle durum kaygısı bireyin kendisini tehlikede hissettiği durumlarda huzursuzluk şeklinde ortaya çıkarken sürekli kaygı bireyin iç dünyasıyla alakalı olan içinde bulunduğu durumu sürekli tehlikeli ve stresli algılamasına sebep olan kaygıdır (Yılmaz, 2018). Geçici kaygı, karşılanamayan bir ihtiyacın ortaya çıkmasıyla kendini gösterir ve bu ihtiyacın karşılandığı ifadesi kendiliğinden kaybolurken diğer yandan, sürekli kaygı, potansiyel olarak daha tehdit edici ihtiyaçların ortaya çıkmasından ve uzun vadede bunları karşılayamamaktan kaynaklanır (İşeri ve Ünal, 2012). Bu ifadelerden yola çıkarak sürekli kaygısının insan yaşamı üzerinde derin izler bırakabileceğini, oradan kalkmama durumunda davranış haline gelebileceğini ve derin psikolojik etkiler bırakıp bireyin sosyal ve eğitim hayatında izler bırakacağını söylemek mümkündür.

Kaygı, her zaman karşılaşılan desteğin ortadan kalmasından, olumsuz sonuçların olabileceğine ve ceza olasılığına inanma hissinden, bireyin inandığı ile gösterilen davranış arasındaki farktan ve gelecekle ilgili belirsizlikten kaynaklanabilir (Cüceloğlu, 2000). İş hayatında veya okulda başarısızlık korkusu, utanç verici durumlara maruz kalma,

güvensizlik, cehalet, kararsızlık, aile ve toplum baskıları, olumsuz deneyimler ve sağlık koşulları kaygıya neden olabilir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015).

Bir çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri gibi yetişkinlerle olan yaşamı, kaygının ortaya çıkmasında çok önemlidir. Çocuklar yeteneklerini aşan gelişimsel görevler sergilemeye zorlandıklarında ya da olumsuz, küçük düşürücü ve alaycı tutumlara maruz kaldıklarında, kendilerinden şüphe duyma hissi ve öğrenilmiş çaresizlik duygusu yaşarlar (Şahin, 2019). İyi hazırlanılmamış, az bilgi veya deneyime sahip olan kişiler veya bunları kullanamayanlar, hayatta daha fazla kaygı yaşayıp cesaret seviyeleri düşer (Bozdam ve Taşgın, 2011).

Bireylerin çevreleriyle olan ilişkilerini bozmak için potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerini engelleyen korkular, çocukluk deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Çocuklukta çok olumsuz ve aşağılayıcı bir tutum sergilenmesi, ergenlik çağındaki diğer yetişkinlerin alaycı tavırları, anne babanın tepkisel ceza verici davranışları, ebeveynlerin çelişen istekleri; ebeveynler arasında boşandıktan sonra bile devam eden çekişme, ilk sosyalleşme deneyiminde. Arkadaşları tarafından karşılaştığı itici ve küçük düşürücü davranışlar kaygıya neden olabilir (Geçtan, 1984).

Kaygılı olan kişiler, eylemlerinin sürekli olarak izlendiği düşünür, çatışma yorgunluğu yaşarlar. Geceleri uyumakta zorlanır uyusalar da korkutucu rüyalar görürler. Rahatsız bir uyku yaşadıklarından dikkatlerini odaklayamaz ve gerçek potansiyellerine ulaşamazlar. Başkalarını incitmekten veya incitilmekten büyük bir korku duyarlar ve ilişkilerinde aşırı hassastırlar. Bu nedenle diğer insanlarla yüzeysel ilişkiler geliştirip ilişkilerini en aza indirirler. Karar vermeleri gerektiğinde de çatışma yaşarlar (Şahin, 2019).

Karagüvan' a göre (1999) ‘‘ *Kaygının davranışlar üzerinde ket vurucu, zorlaştırıcı, teşvik edici ve güdüleyici etkileri vardır.*’’ Kaygının yaşamı zorlaştırıcı etkilerinin olduğu yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Yapılan araştırmalarda; acıya sebep olan garip bir duygu, kafaya temas eden ani bir darbe, çaresizlik hissi, benlik algısını yok eden bir duygu şeklinde ifadelerle yer verilmiştir (Sullivan, 1950; Homey, 1945; May, 1950).

Kaygı birçok alanında olduğu gibi bireyi, eğitim alanında da olumsuz etkilemektedir. Kişin kaygı düzeyi öğrenme üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkiye sahip olabilir (Baş,

2013). Doğan ve Çoban' a göre (2009) yüksek düzeyde bir kaygı aynı zamanda bir kişiyi daha katı ve basit davranışlara yönlendirerek onları endişeli ve memnun etme odaklı bir hale getirir.

Her alanda olduğu gibi dil öğretiminde de temel dil becerileri (okuma, konuşma, dinleme ve yazma) geliştirilirken kaygı ortaya çıkabilmektedir (Tiryaki, 2012). Birey konuşma ve yazma becerileri ile kendini anlatırken veya okuma ve dinleme becerileri ile başkalarını anlamaya çalışırken anlatamama ve anlayamama endişesi içerisine düşebilir. Bu durum da iletişim sürecinde kesintilere ve kopmalara sebebiyet verir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde, öğrencilere sadece temel dil becerileri kazandırmamalı, aynı zamanda bu becerilerle ilgili korkuları tanımaya ve önlemeye yönelik adımlar da atmalıdır (Şahin, 2019).

2.1.4.1. Kaygı İle Korku Arasındaki Farklar

Korku ve kaygı kavramları günlük hayatımızda çoğunlukla eş anlamda kullanılan kavramlardır. Ancak iki kavram arasında belli başlı farklar vardır. Korku ile kaygıyı ayırt etmek için oluşumlarını etkileyen asıl kaynağa, düşünce ve yorumlara, kişilerin yaşanan olaya yüklediği anlamlara bakmamız gerekmektedir (Özer, 1997).

Kaygının en çok benzetildiği kavram olan korku, kaygıdan farklı yönleri barındırır. Dağ' a göre (1999); *“Düşmanı belli olduğundan yenmesi nispeten kolay olan korku duygusu, benliğimiz gelişip insan olmamızın sonucu olarak yerini düşmanı belli olmadığından yenmesi de zor olan kaygı duygusuna bırakır.”*

Korku, belirli bir tehdide duygusal bir tepki olarak tanımlanır. Yani şu anda var olan mevcut gözle görülür tehlike ya da tehdittir (Şahin, 2019). Kişi bir şeyi veya karşılaştığı bir olayı tehdit olarak algıladığında bu korku uyandırır. Aynı duruma gerçeklikten başka bir anlam yüklemek ise kaygıya neden olur. Yani bir duruma veya olaya yönelik gerçek bir fiziksel tehdit olarak algılanıyorsa korku; fizik dışında üretildiği algılanıyorsa yaşanır (Özer, 2008). Buradan yola çıkarak kaygının korkuya göre daha öznel ifadeler taşıdığını söylemek mümkündür. Nitekim Dağ (1999) çalışmasında korkuyu tanımlarken *“ ...özgül nedeni kişinin kendisi tarafından bilinen, kaygıdaki gibi bilinçsiz olmayan...”* ifadelerini kullanmıştır. Korku düşman olarak nitelendirilen somut bir şeyin kişiyi yok edeceği ya da zarar vereceği duygusundan kaynaklanmaktadır. Buna bağlı olarak korku bir nesneye bağlı

olduğundan kişi neden korktuğunu bilip yenebilecek cesareti kendinde toplayabilir (Schulz, 1991).

Yıldırım (2015) çalışmasında korku için; belirli uyaranlara karşı oluşan tepki (Le Gall, 2012), insanın ortadan kaldırılması karşısında hiçbir şey yapamayacağı bir ihtiyaçlar gerilimindeki yakın bir tehlikenin işareti (Zulliger, 1975), gelecekte kötü bir durumla yüzleşmeyi beklemenin insan ruhunda yarattığı acı ve ıstırap, huzursuzluk, havf (İslam Ansiklopedisi, 1988) ifadelerine yer vermiştir. Alan yazında korku ile ilgili tanımlara bakıldığında korkunun dıştan gelen bir tehlikeye karşı insanın verdiği fiziksel ve ruhsal tepki olduğu konusunda birleşmiştir.

Freud'a göre korkular içsel kaygılarımızın kaçınabileceğiniz bir nesneye veya duruma doğru hareket etmesi veya yönünü değiştirmesiyle oluşur (Yıldırım, 2015). Yapılan bazı araştırmalarda korku ve kaygı aynı fizyolojik tepkiyi karşılarken bazılarında bu iki kavramın birbirinin çeşidi olduğunu söylemektedir. Bilinen odur ki iki kavram arasında anlamsal farklar bulunmaktadır.

Şahin' e göre (1985) korku ile kaygı arasındaki farklar şunlardır:

1. Tehlike algısı korkuda nesnelken, kaygıda öznelidir.
2. Korku, dış tehlikeye orantılıdır; kaygı, durumla orantısız tehlikeyi temsil eder.
3. Dış tehlike ortadan kalktığında korku duygusu da ortadan kalkar; korku geçici bir duygudur. Kaygıda içsel tehlikeler ve bu tehlikelere bağlı ortaya çıkan kaygı tepkisi devamlıdır.
4. Korkunun nedeni, kişinin şimdiki hayatında var olan tehlikedir. Kaygının nedeni, kişinin geçmiş deneyimlerinden kaynaklanır.
5. Tehlikeye verilen korku tepkileri başkaları tarafından anlaşılır ve kabul edilir. Kaygı durumunda, ortaya çıkan tepki ile mevcut durum arasındaki ilişki başkaları için yabancı ve anlaşılmazdır.
6. Korku ile karşılaşıldığında bireyler bilinçli olarak kendilerini korumak için bazı önlemler alırlar, ancak kaygı durumunda kişiliği korumak için bilinçsiz savunma mekanizmaları kullanılır.
7. Korku ve kaygı aynı fiziksel semptomlara neden olur (Şahin,1985).

Bu farklardan yola çıkarak alan yazındaki ifadeler yer verecek olursak;

Özer' e göre (1997); '*Korku ile kaygıyı ayırt etmeye yardımcı olabilecek ipuçlarından bir tanesi, olayların nitelikleri ve bunlara dayalı olarak doğurabilecekleri çeşitli olası sonuçlar hakkında yapılacak değerlendirmelerdir.*' Korku, tehdit edici bir duruma verilen zihinsel bir tepkidir. Kaygı bu değerlendirmeye verilen duygusal bir tepkidir (Beck ve Emery, 2011). Kişi korku durumunu farkındayken kaygı durumunun farkına varamayabilir (Horney, 1980). Yıldırım'a göre (2015), '*Korku, kaygıya göre daha şiddetlidir. Korkuda somut ve gerçek bir tehlike vardır ve bu tehlikeden kaçınma hissi mevcuttur.*'

Korku ve kaygıyla başa çıkmada bakıcılar, çocuğun yakınları, sosyal çevredeki insanlar, öğretmenler ve okul hayatı çok önemlidir. Bireyler çocukluklarından itibaren hissettikleri duyguları ödül ve ceza yaklaşımlarıyla etiketlemeyi öğrenirler. Yaşadıkları durumlarla ilgili düşünce ve eylemlerini nasıl ve nerede ifade edeceklerini ve bunları nasıl görmezden geleceklerini öğrenirler, bunu da pekiştirirler. Çevrenin güvenliğinden sorumlu olan ebeveynlerin aşırı kaygısı, çocukları var olan durumlardan daha çok korkutur ve kaygılarını artırır. Aynı zamanda fizyolojik ve psikolojik sorunların artmasına da neden olur. Bu nedenle çocukları, ergenleri ve hatta yetişkinleri aşırı stres, korku ve endişeden korumak gerekir (Şahin, 2019).

2.1.5 Konuşma Kaygısı

Bireysel ve toplumsal hayatta önemli bir yer tutan konuşma; okul, iş ve toplum hayatında başarı ya da başarısızlığı belirleyen etmenlerden de biridir (Kurudayıoğlu, 2003). Bu etmenlerden bazılarını kontrol altına alabilmek olumsuz iletişimin ortaya çıkmasını engelleyebilir. Çünkü etkili bir konuşma için bazı koşulların gerçekleşmesi gerekmektedir. Kaygıyı kontrol edebilmek de bu koşullardan biridir (Özkan ve Kınay, 2015).

Konuşma kaygısı genel anlamda bireyin bir topluluk önünde konuşma yaparken hissettiği sıkıntılı hal olarak tanımlanmaktadır (Suroğlu Sofu, 2012; Özdemir, 2013). Keşaplı ve Çiftçi' ye göre (2017) konuşma kaygısı; '*topluluk önünde veya karşılıklı gerçekleşen konuşmalarda bireyin konuşmaktan kaçınması veya konuşmanın zorunlu olması durumunda*

bireyin heyecanlanması, kendini yeterince ifade edememesi, yüzünün kızarması, kalp atışlarının hızlanması” şeklinde ifade edilmiştir. İnsanların düşüncelerini ve bilgilerini topluluk önünde paylaşımlarını zorlaştıran bir kaygı biçimi olan konuşma kaygısı, kişinin bir grup insan önünde konuşmaya çalışırken yaşadığı rahatsızlık veya başarısızlık hissini artırması olarak da tanımlanabilir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015). Gündüz ve Demir’ göre (2022) ; ‘ ‘ konuşma kaygısı, konuşmanın verdiği/ vereceği bunaltıdır.’’ Bu tanımlardan yola çıkarak diyebiliriz ki; konuşma kaygısı kişinin konuşma eylemini gerçekleştirirken gerek fiziksel gerekse psikolojik açıdan verdiği tepkiyi ya da yaşadığı sıkıntıyı doğuran süreçtir.

Konuşma kaygısının kontrol altına alınmadığı durumlar birey açısından iletişim sorunlarına sebep olabileceği gibi kontrollü kaygı durumunda olumlu sonuçlar elde etmek de mümkün olmaktadır. Akalın ve Adıgüzel’ e göre (2020) ; ‘ ‘kaygı düzeyi fazla olan kişiler duygularını kontrol altına almakta güçlük çekerken, düşük düzeyde olanlar öğrenme isteğini kaybetmekte gerekli hassasiyeti gösterememektedirler. Bu doğrultuda kaygı seviyesinin normal seviyede olması istenilen bir durumdur.’’ Kabul edilebilir seviyelerde konuşma kaygısının, bireyleri kararlar almasında, bu kararların sonucunda enerji üretme konusunda güçlendirmesinde ve bu enerjiyi kullanarak performansını artırmasında olumlu etkisi vardır (Burkovic, 2009). Yüksek kaygı, yaratıcılık veya analitik düşünmeyi gerektiren problemleri çözme yeteneği üzerinde etki bırakarak okuldaki başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Kaygı düzeyi yüksek olan kişilerin algıları sınırlıdır. Bir engelle takılırlar ve diğer seçenekleri göremezler. Böylece istenilen hedefe ulaşamazlar (Mouly, 1973).

Maden ve Durukan’a göre (2016), dil becerilerini kullanırken kaygılı bir ruh hali, iletişim kurmada doğruluk, yeterlilik ve etkililik gibi niteliklerin azalmasına yol açar. Bu durum konuşma becerisi için de geçerlidir. Konuşma kaygı seviyesi düşük olan öğrenciler konuşmaya karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları, konuşma yapmaktan hoşlandıkları ve konuşma etkinliklerinde kendine güvendikleri söylenebilir (Demir ve Melanlıoğlu, 2014). Yani konuşma kaygı düzeyini kontrol altında tutmak bireyin yaşantısında olumlu sonuçlar elde etmesi açısından önem taşımaktadır.

Konuşma kaygısı duygusal tepkilerle ortaya çıkabileceği gibi fiziksel tepkilerle de ortaya çıkmakta, kendini belli edebilmektedir (Solak ve Yılmaz, 2017). Konuşma kaygısının çeşitli psikolojik ve fiziksel belirtilerle ortaya çıktığı görülmektedir. Hatta konuşma kaygısının yüksek olduğu durumlar, nefes alıp verme hızında artış, vücut

titremeleri, ses tonunu düzenleyememe ve konuşma hızını düzenleyememe gibi fiziksel belirtiler olarak kendini gösterebilir (Demirel, 2019). Bir başka ifadeyle; bu durum bazen hızlı kalp atımı, terleme, ağız kuruluğu, tansiyon, avuç içi terlemesi, kekeleye şeklinde fiziki tepkiler ortaya koyarken bazen de endişe, korku, kaçma ve kaçınma hissi, kendini rahatsız hissetme gibi duygusal tepkiler de meydana gelebilir. Yani bireyin kaygılı olduğu gözle görülür bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Konuşma kaygısının en fazla gözlemlendiği yerlerden biri de öğrenme ortamlarıdır. Özellikle dil becerisi gerektiren ve öğrencilerden hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapmalarının istendiği derslerde öğrencilerin kaygı belirtileri gösterdiği gözlemlenmiştir. Yıldırım'a göre (2015), *'okul hayatı boyunca konuşma kaygısı yaşayan bir öğrencinin okul başarısı istenilen düzeyde olmamaktadır. Derste öğretmeni ve arkadaşlarıyla iletişim halinde olmaktan kaçınan, anlamadığı konularda soru sormaktan çekinen, öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermek istemeyen bir öğrencinin dersi tam olarak kavrayabileceği düşünülemez.'*

İyi bir konuşma yapabilmek dilin tüm özelliklerine hâkim olmayı gerektirdiği düşünülürse dört temel dil becerisini merkeze alan Türkçe dersi konuşma kaygısının en fazla gözlemlendiği öğrenme ortamını oluşturmaktadır diyebiliriz. Öğrencilerin bu ortamlarda kaygı yaşamaları, yaşantıları boyunca nitelikli bir iletişim kurmalarının önünde engel teşkil edecektir. Bu nedenle konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin gözlemlenmesi ve kaygı düzeylerini kontrol altında tutmaları için gerekli yönlendirmelerin yapılması çok önemlidir.

Demir ve Melanlıoğlu'na göre (2014), konuşma kaygısına sahip olan öğrencilerde şu özellikler gözlemlenebilir:

- Konuşma becerisi gerektiren durumlardan korkma,
- Olumsuz eleştiri alma korkusuyla konuşmalarından kaçınma ve yargılanmaktan korkma,
- Mümkün olduğu kadar konuşmaktan kaçınma,
- Konuşma güçlüğü yaşamları halinde rahatsızlık hissi.

Bu özelliklere sahip olan öğrenciler, konuşma kaygıları sebebiyle çevresiyle iletişim kurmakta zorlanır ve kaygı düzeyleri kontrol altına alınmadığı durumlarda sosyal bir fobi

sahibi olabilirler. Öğrenme ortamında söz almaktan çekinme, öğretmenin sorusuna cevap vermekten kaçınma, heyecanlanma, konuşma etkinliklerine katılmaktan kaçınma gibi konuşma kaygısı belirtileri olan öğrenciler okullarda yaygındır. Hazırlıklı ve ya hazırlıksız konuşmalar, sözlü sınavlar, konuşma etkinliklerini içeren bir ödevler konuşma kaygısı yaşayan öğrenciler için olumsuz durumlar ortaya çıkarır (Yıldırım,2015).

Konuşma kaygısı, öğrencileri konuşma becerilerinin her aşamasında etkiler. Bu beceriye karşı artan korku, öğrencileri konuşmaktan çekinir hâle getirir. Bu durum ortaya çıktığında öğrencinin konuşma kaygısını belirlemek, konuşma becerilerini geliştirmek için çok geç olabilir. Öğrenciler toplum içinde birey olarak kendilerini ifade edebilirler duruma gelmeleri açısından ortaokul yıllarının çok önemli olduğu söylenebilir (Demir ve Melanlıoğlu, 2014). Ortaokul çağlarından verilen Türkçe dersinin kazanımlarının da bu anlamda önemli bir araç olduğu söylenebilir. Konuşma yetkinliğine sahip, konuşmayı beceri haline getirmiş bireyler yetiştirmeyi hedefleyen Türkçe Öğretim programları ve bu programların uygulayıcıları olan öğretmenlere bu noktada önemli görevler düşmektedir.

Öğretmenlik, iletişim becerileri güçlü olan bir meslek grubudur. Sınıf içerisinde bilgi aktarımları yapmak doğru ve etkili bir iletişim ile mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin kullandığı en önemli iletişim aracının dil olduğu bilindiğine göre konuşma becerisine sahip her öğretmen öğrencileri üzerinde olumlu etkiler bırakacaktır. Bu anlamda öğretmenlerin etkili dil becerilerine sahip olmaları, öğrenme ortamlarında programda yer alan konuşma becerisi ile ilgili hedeflere yönelik etkinliklere yer vermesi öğrencilerin konuşma becerisi kazanmalarında önemli rol oynayacaktır. Bu açıdan bakıldığında en büyük görev Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Unutulmamalıdır ki eğitim sisteminin başarıya ulaşması için yürütücü konumunda olan öğretmenlerin başarılı olmalarıyla doğru orantılıdır.

Konuşma kaygısı, bireyin akademik başarısının yanı sıra mesleki başarısını da etkiler. Özellikle ekip çalışması gerektiren bir meslekler önde gelmek üzere öğretmen, avukat ve politikacı gibi mesleklerde konuşma becerisinin önemi büyüktür. (Özdemir, 2000). Özellikle bir topluluğa hitap ederken, yönetici statüsünde bir meslek grubunda yer alırken sıklıkla konuşma yapma gerekliliği oluşacağından, konuşma kaygı seviyesinin kontrol edilebilir seviyede olması bu bakımdan önem taşımaktadır.

2.1.5.1. Konuşma Kaygısının Nedenleri

Günlük hayatımızda, eğitim ve iş hayatımızda en çok kullandığımız dil becerisi olan konuşma, kaygı ile bir araya geldiğinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Birey çoğu zaman günlük konuşmalarda bile bu kaygıyı hissetmekte, konuşmaktan kaçınma eğilimi gösterebilmektedir. Aynı şekilde konuşma kaygısı eğitim yaşantısı içinde akademik başarıyı zedeleyici bir unsur olarak karşımıza çıkabilmektedir. Öğrenme ortamlarında öğrenciler söz almaktan çekinme, arkadaşlarının önünde konuşma yapmaktan kaçınma, utanma ve sıkılma tepkileri gösterebilmektedirler. Bu durum öğrencilerin derse katılım düzeylerini, de etkileyecektir. Topluluğa hitap etmeyi gerektiren meslek grupları için de bu durum geçerlidir. Birey mesleki yaşantısında konuşma kaygısı sebebiyle başarısızlıklar elde edebilmektedir.

Bu sorunların ortaya çıkmasını engellemek, konuşma kaygısı yaşayan bireylerin kaygı nedenlerinin ortaya çıkarılması ile mümkün olacaktır. Sebebine ulaşılan durumlara gerekli müdahale uygulanırsa ortaya çıkacak olumsuz sonuçlar önlenebilir. Bu açıdan konuşma kaygılarının nedenlerini anlamak önem taşımaktadır.

İnsan konuşma mekanizması gelişmiş bir varlıktır. Kendisi için tehdit oluşturabilecek durumlara karşı tedbir almaya çalışır. Ancak nedenini kestiremediği, kontrol edemediğine inandığı durumlar içinde yüksek düzeyde kaygı geliştirir. Gelişen kaygı da fiziksel tepkilerle ortaya çıkabilmektedir (Suroğlu Sofu, 2012).

Yıldırım'a göre (2015), konuşma kaygısı olan kişiler içinde buldukları durumun farkındadırlar ve bu durumdan rahatsızlık duyarlar. Konuşma kaygısının nedenini bilinmezler ancak engel de olamazlar. Kaygı yaşayan bazı insanlar için kaygı durumu yeni ortamlar ve insanlar için geçerlidir ancak bazı insanlar için bu durum ortam ve çevreden ayrı gelişir. Bu durumda tanıdık bir ortamda tanıdıkları insanlarla bile konuşmaktan kaçınırlar. Demirel ' göre (2019), konuşmanın büyük bir dinleyici grubu önünde yapılacak olması konuşma kaygısının yoğun bir biçimde hissedilmesine neden olmaktadır. Bu durum hem iş ortamlarında hem de sınıf ortamlarında meydana gelebilmektedir.

Konuşma kaygısının psikolojik, fizyolojik, duygusal, genetik ve biyolojik nedenleri olabilir. Konuşmanın basit bir eylem olmadığı düşünülürse bu nedenler, konuşmadan

kaçınma, konuşmaktan çekinme, düşüncesizce konuşmaya tepki olarak ortaya çıkan isteksizlik gibi davranışlara yol açabilmektedir (Kınay ve Özkan, 2015). İş hayatında veya okulda başarısız olma korkusu, utanç verici durumlar, endişe, cehalet, kararsızlık, aile veya toplum baskısı, olumsuz deneyimler veya sağlık koşulları kaygıyı tetikleyebilir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015).

Kaygının öğrenme üzerindeki etkisi düşünüldüğünde öğrenme ortamlarında ortaya çıkan kaygının sebepleri üzerinde durulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Demir ve Melanlıoğlu'na göre (2014), kaygının nedeni kişisel beklentiler, öğrenme inançları, Türkçe öğretmeni veya diğer öğretmenler hakkındaki tutumlar gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir. Bu nedenlerin ortadan kaldırılması için uğraşmak önem taşımaktadır.

Beceriye yönelik kaygı düzeyini kontrol altında tutmak için hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinlikler büyük rol oynamaktadır. Öğretmen tutumları, öğretmenin iletişim becerilerine olan hâkimiyeti de bu noktada önem taşır. Öğrencilerin sadece bilişsel düzeylerini değil duyuşsal düzeylerini de dikkate alan öğretmenler kaygı yaşayan öğrencilere karşı gözlemlerini daha dikkatli yapabilmektedirler. Duyuşsal özelliklerin bilincinde olunması var olan sorunların tespit edilmesine katkı sunacaktır (Akalin& Adıgüzel, 2020).

Öğrenme ortamlarında öğrencilere söz hakkı tanınması konuşma kaygı düzeyi üzerinde etkili bir unsurdur. Yapılan araştırmalar öğrencilere verilen söz hakkının önemini ortaya koymaktadır. Arslan'ın (2012), İbrahim Çeçen Üniversitesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin alaycı davranışları, bilgi eksiklikleri, utanma duygusu, topluluk önünde konuşmaya alışkın olmama, kendini doğru ifade edememekten korkma, anlaşılmayacağı düşüncesi ve özgüven eksikliği gibi sebeplerin konuşma kaygısına neden olduğu ortaya koyulmuştur.

Konuşma kaygısı olan bireyler kendileri ile dalga geçileceği, gururlarının incinebileceği, başkalarının olumsuz yorumlarına maruz kalacaklarını ve rezil olma ihtimallerini düşünürler ve kaygı düzeylerini artırırlar. Bazen topluluk karşısında ortaya çıkan bu durum kimi zaman bireysel konuşmalarda da kendini gösterir (Yıldırım, 2015).

Konuşma öncesi ve sırasında yaşanan psikolojik sorunların temelinde bilgi eksikliği ve özgüven eksikliği yatmaktadır. Bazı insanlar günlük yaşamda iletişim kurarken veya bir

topluluk önünde konuşurken düşüncelerini düzgün bir şekilde ifade etmekte zorlanabilirler. Türkçe bilmeme, yanlış veya eksik bilgi verme korkusu bu korkuyu daha da pekiştirmektedir. Topluluk önünde konuşmaya alışık olmayan insanlar, alay konusu olacağından ve beğenilmeyeceğinden korktukları için iletişim sorunları yaşarlar. Öfkelendiğimizde, kontrolsüzce güldüğümüzde, kendimizi değersiz hissettiğimizde ya da ne söyleyeceğimizi unuttuğumuz zaman psikolojik süreçlerimiz tam kapasiteyle çalışır. El seğirmesi, bulanık görme, nefes darlığı gibi sorunlar yukarıda bahsedilen psikolojik süreçlerden sonra ortaya çıkan fizyolojik belirtilerden bazılarıdır (Arslan, 2012). Bu çalışmadan yola çıkarak öğrencilerin özgüvenlerini zedeleyici tavırlardan uzak durulması, başaramama korkusunu yenmeleri için öğrencilere gerekli desteğin sağlanması ve konuşma deneyimi kazanmaları için sınıf içi etkinlikler ve fırsatlar sunulması kaygı durumunun ortadan kalkmasına yardımcı olacağı söylenebilir.

Öğrencilerin okul ortamlarında düşüncelerini tam ve doğru olarak sözlü olarak ifade edemedikleri gözlemlenmiştir. Bu durum okulların ya da öğretmenlerinin nitelikleri ve çevresel faktörlerden kaynaklanabilmektedir. Öğrencinin önceki öğrenme deneyimi, sözlü ifadeye yönelik olumlu veya olumsuz bir tutum sergilemelerine neden olabilmektedir (Yelok ve Sallabaş, 2009). Yapılan araştırmalar öğrencilerin sınıf ortamında arkadaşlarından gelecek tepkilerden çekindikleri, heyecanlandıkları ortaya koyulmuştur. Bu tepkileri yansıtan öğrencilerin konuşmaktan kaçındığı ve arkadaşlarından utanma problemi üzerinde çözüm üretmekte zorlandıkları, özgüven sorunu yaşadıkları gözlemlenmiştir (Ünal ve Degeç, 2012).

Yıldırım (2015) yaptığı çalışmada, ‘‘ Konuşma kaygısı olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal fobi ile yakından ilişkilidir. Özellikle topluluk önünde gerçekleşen konuşmalardan kaçınan bireylerin olumsuz değerlendirilme korkusu taşıdıkları söylenebilir.’’ ifadesine yer vermiştir. Konuşma kaygısının sosyal anksiyeteye ve çekingen kişilik özelliklerine neden olduğu yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Koyuncu, 2012’den akt; Yıldırım, 2015). İnsanların bir topluluk önünde konuşmaktan kaygı duymalarının nedenleri arasında; ne söyleyeceğinizi unutmak, hata yapmaktan ve cevaplayamayacakları sorular sorulmasından ve seyircinin merkezde olmaktan rahatsız olduğunu ve ona baktığında sıkılacağını düşünmek sayılabilir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015).

Bununla birlikte konuşanın konuya hâkimiyeti, konuşmasının konusu, konuşulduğu yerin özellikleri, dinleyiciden aldığı tepki, kendi ruh hali vb. birçok farklı faktör konuşmacının kaygı düzeyini olumlu ya da olumsuz etkiler (Kardaş, 2015).

Diyebiliriz ki konuşma kaygısı bireyin yaşamının her evresini etki altına alan bireyi olumsuz durumlarla karşı karşıya bırakan bir kaygı türüdür. Birey gerek bireysel gerekse topluluk önünde konuşma eylemi gerçekleşirken fiziksel ve psikolojik birçok tepki ortaya çıkar. Bu durum konuşma eylemi başlamadan önce de gerçekleşebilir. Ellerin titremesi, konuşma sırasında kekeleme, söylenmek istenenin doğru ifade edilememesi, heyecan ve korku gibi ortaya çıkan bu tepkilerin altında birçok unsur bulunmaktadır.

Alan yazında bazı çalışmalarda ‘‘kürsü korkusu’’ olarak adlandırılan konuşma kaygısı üzerinde konuşma yapılan ortam ile ilgili unsurlar büyük etkiye sahiptir. Buna dinleyici sayısı, ortamın aydınlatması, hoşgörü ortamı olmaması gibi unsurlar sayılabilir.

Sınıf ortamında öğrencilerin konuşmasını gerektiren ortamların oluşturulması eğitim öğretim sürecinin olmazsa olmazıdır. Konuşma kaygısının sıklıkla rastlandığı bu ortamlarda konuşma kaygısının görünmesinin nedenleri arasında öğrencilerin okul öncesi aile ortamından getirdiği etkenler de olmaktadır. Aile ortamında çocuğa değer verilen, söz hakkı tanınan bir ortamın oluşmaması çocukların özgüven eksikliğine sahip olmasına neden olmaktadır. Bu durum da okul çağına gelen çocuk için sınıf ortamında konuşma kaygısı yaşamalarına sebep olacak şekilde ortaya çıkmaktadır.

Öğrenciler öğretmenleri tarafından sorulan sorulara cevap verirken bile konuşma kaygısı yaşamaktadır. Bu durum öğrencinin akademik başarısı üzerinde olumsuz etkiler bıraktığı gibi hayatını boyunca karşısına engel olarak çıkacaktır. Özellikle konuşma etkinliklerine fazlaca yer verilmesi gereken derslerde öğrenci sınıf arkadaşlarından gelecek tepkiler, değerlendirilme kaygısı, hakkında yanlış düşünüleceği fikri gibi nedenlerle konuşma kaygısı yaşamaktadır. Bu kaygıyı yaşayan öğrenciler konuşmaktan kaçınma eylemi göstermektedir. Unutulmamalıdır ki insan hayatında bu denli olumsuz etkiler bırakan konuşma kaygısının nedenlerini anlamak, araştırmak çözüm üretmen ve kaygı ile baş edebilmek açısından büyük öneme sahip olmaktadır.

2.1.5.2 Konuşma Kaygısının Ders Motivasyonu ve Başarısı Üzerindeki Rolü

Kaygı bireyin başarısının önünde bir engeldir. Woolfolk'a göre (2007), kaygının başarı üzerinde belirleyici bir rolü vardır. Bu durum kaygı düzeyi ile orantılı bir ilgiye sahiptir. Kaygı düzeyi yüksek olan kişiler hislerinin kontrolünü kaybedebilir. Bu durum da öğrenme ortamları için istenmeyen bir durumdur. Duygularının kontrolünü kaybeden kaygılı bir öğrenci derse karşı olumsuz bir tutum geliştirip istenilen başarı seviyesine ulaşamayabilir.

Kaygılı birey sadece okul ortamında değil mesleki yaşantısında da başarı elde etmekte zorlanır. Nitekim yapılan araştırmalar da kaygı ile başarı arasında ters oranlı bir durumun olduğunu ortaya koymaktadır (Khatoon & Mahmood, 2010). Çünkü“ Kaygılı insanın davranışları bozulmakta ve öğrendikleri etkililiğini kaybetmektedir” (Tekindal, 2009).

Bireyin başarısında konuşma becerisi önemli bir yere sahiptir. Kendini etkili ve doğru bir şekilde ifade eden birey bulunduğu ortamda iletişim kurabilecektir. Bu da ancak konuşma becerisi kazanmakla ve kaygı durumunun ortadan kaldırılmasıyla mümkün olacaktır. Gedik ve Orhan (2014) ‘ın da dediği gibi konuşma kaygısı insanların sadece iletişim sorunları yaşamalarını değil, aynı zamanda sosyal bireyler olmalarını ve başarılarını da engellemektedir. Bu durumda üzerinde en fazla durulması gereken nokta başarıdır. Eğitim hayatı içinde başarı elde etmek bireyi motive eden bir durumdur. Başarının önündeki engellerin kaldırılması da bu bakımdan önem taşımaktadır.

Gedik ve Orhan (2014) ‘ın da dediği gibi konuşma kaygısı insanların sadece iletişim sorunları yaşamalarını değil, aynı zamanda sosyal bireyler olmalarını ve başarılarını da engellemektedir. Bu durumda üzerinde en fazla durulması gereken nokta başarıdır. Eğitim hayatı içinde başarı elde etmek bireyi motive eden bir durumdur. Başarının önündeki engellerin kaldırılması da bu bakımdan önem taşımaktadır.

Öz yeterlik inancı, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği her türlü olumsuz durumla baş etmede ne kadar başarılı olacağına dair kendine olan inancı olarak ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2005). Öğrencilerin öz yeterlilik algıları ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Arslan'ın (2018) yaptığı araştırmada elde

edilen bulguların öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin yüksek olmasının konuşma kaygılarını düşürdüğünü gösterdiği belirtilmiştir. Yine yapılan bir diğer çalışmada konuşma kaygısının konuşma başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu, bu durumun çeşitli yöntemlerle azaltılabileceği ortaya koyulmuştur (Hamzadayı, Bayat ve Gölpınar, 2018).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Ülkemizde Yapılan İlgili Araştırmalar

Alan yazına bakıldığında dört temel dil becerileri içinde konuşma kaygısı üzerinde çokça durulduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar hem lisansüstü tezlerden hem de araştırma makalelerinden oluşmaktadır. Konuşma kaygısı üzerine yapılan çalışmaların öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ile ilgili yapılan çalışmalar, yabancı dil öğretiminde konuşma kaygısı ve ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı ile ilgili araştırmalar ve ilgili ölçek geliştirme çalışmaları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların daha çok nicel yaklaşımla yapıldığı gözlemlenmektedir.

2.2.1.1 Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları İle İlgili Araştırmalar

Öğretmenlik hitap etme yeteneğinin yüksek olmasını gerektiren bir meslektir. Konuşma eylemini beceriye dönüşmeyi başaran öğretmen aktaracağı bilgilerin öğrencilere etkili iletimini de sağlayacaktır. Bu iletişim sürecinde öğretmenlerin konuşma kaygısı yaşamaları mesleki açıdan önemli sorunlar ortaya çıkaracaktır. Bu sebeple öğretmenlik eğitiminin verildiği dönemlerde öğretmen adaylarının konuşma kaygısı yaşamalarına neden olan unsurların incelenmesi, nedenlerinin araştırılması ve çözüm önerileri sunulması geleceğin öğretmenlerinin mesleki yetkinliği açısından önem taşımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerine birçok araştırma yapıldığı, öğretmen adaylarına yönelik ölçek geliştirme çalışmalarına rastlandığı belirlenmiştir. Daha çok Türkçe, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği üzerinde yapıldığı

belirlenen bu araştırmalardan birkaçına yıllara göre değinecek olursak Şunları ifade edebiliriz:

Demir (2023)'in bir devlet niversitesinde okuyan 693 ğretmen adayı üzerinde yaptığı ‘ ‘ *ğretmen Adaylarının Konuşmaya Yönelik Kaygılarını Etkileyen Faktörler: Bir Yol Analizi alıŐması*’ ’ adlı araştırmasında elde ettiği bulgulara göre konuşma eylemine yönelim olumlu tutum ve öz yeterlik inancı konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıŐtır. Bunun yanında duyuşsal ve ruhsal zekânın da konuşma kaygısı üzerinde yadsınamaz bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Karalı ve ark (2021)'nın İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören ğretmen adayları ile yaptıkları ‘ ‘ *ğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: İnönü niversitesi rneği*’ ’ isimli çalışmada konuşma kaygıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları yaŐamalarının öğretmenlik durumları üzerinde anlamlı bir etki bırakmadığı, cinsiyete göre benzer bir dağılıma sahip olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra topluluk önünde kendini ifade durumunun konuşma kaygısı üzerinde ise anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. İletişim becerilerine yönelik etkinliklerin konuşma kaygılarını azaltabileceği bulgusuna değinen bu çalışmada derste söz alma durumunun konuşma kaygısı üzerinde de etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Tolun ve Güvey Aktay (2020) ‘ın Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf ğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan Sınıf ğretmeni adayları üzerinde yaptıkları ‘ ‘ *Sınıf ğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları*’ ’ adlı çalışmada genel tarama modeli ile konuşma kaygıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. 310 ğretmen adayının katıldığı bu çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir fark elde edilmiş, kadın ğretmen adaylarının erkek ğretmen adaylarına göre daha çok konuşma kaygısına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca 1. Ve 2. Sınıfta ğrenim gören ğretmen adaylarının 3. Ve 4.sınıfta öğrenim gören ğretmen adaylarına göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadıkları belirtilmiştir. Bunun yanı sıra ğretmen adaylarının konuşma kaygısı yaşamalarında yetiŐtikleri yerlere, ailelerinin sosyo-ekonomik yapılarına ve anne-babalarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı ifade edilmiştir.

Sarıkaya (2020) Türkçe öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada konuşma eğitimi dersinin Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkilerini incelememiş, deneysel desen kullanarak ön test-son test uygulamıştır. 2. ve 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları katıldığı çalışmada elde edilen bulgulara göre konuşma eğitimi dersi öğretmen adaylarının eleştirel konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamasına karşın öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını üzerinde kaygı düşürücü bir etki bıraktığı ortaya çıkarılmıştır.

Özdemir (2018) *“Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarını Gidermede Hazırlıklı Konuşmaların Rolü”* isimli çalışmasında Bartın Üniversitesinde öğrenim gören 41 Türkçe öğretmeni adayı üzerinde deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desenini uygulamıştır. Araştırma verileri doğrultusunda hazırlıklı konuşma yapmanın öğretmen adaylarının var olan konuşma kaygılarını ortadan kaldırmakta etkili olduğunu öne çıkarmıştır.

Durmuş ve Baş (2016)’ın Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde yaptıkları çalışmaya Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 175 öğretmen adayı katılmıştır. Tarama yönteminin esas alındığı bu çalışmada *“cinsiyet ve sınıf”* değişkenine göre anlamlı bir fark elde edilemezken öğretmen adaylarının *“Demokratik ve özgür bir ailede yetişme ile doğup büyüdüğü mekân”* değişkenine göre anlamlı farkların ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

Sözlü anlatım dersinde yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerindeki etkilerini inceleyen Katrancı ve Kuşdemir (2015), yaptıkları çalışmada 212 öğretmen adayından tek grup ön test-son test modeliyle veri elde etmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sözlü anlatım dersinin öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde azaltıcı bir etkiye sahip olduğu, cinsiyet değişkenine göre kızların erkeklere göre daha az kaygı düzeyine sahip olduğu ifade edilirken Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının en düşük konuşma kaygısına sahip olduğu elde edilen veriler ışığında belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ile ilgili yapılan ölçek geliştirme çalışmalarına da alan yazında rastlanmaktadır. Sevim (2012) ‘in öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının ölçülebilmesine yönelik geliştirmeyi hedeflediği konuşma kaygı ölçeği ilgili alan yazın taraması sonucu ilk haliyle 35 maddeden oluşmaktadır. Atatürk Üniversitesi

Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde sosyal ve fen alanlarında öğrenim gören 338 öğretmen adayıyla yapılan ölçek geliştirme çalışmasında elde edilen veriler doğrultusunda yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda 20 maddeden oluşan konuşma kaygı ölçeğine son şekli verilmiştir.

Yaman ve Suroğlu Sofu (2013) ‘un Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Zihinsel Engelliler, İngilizce, Okul Öncesi, Bilgisayar Teknolojileri ve Sınıf öğretmenlikleri bölümlerinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından oluşan 607 öğrenciyle yaptığı konuşma kaygısı ölçeğini geliştirme çalışmasında yapı geçerliği, doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizi; iç tutarlılık ve madde analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında ölçeğin eğitim alanında kullanılması mümkün geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçme aracı olduğu ifade edilmiştir.

Kinay ve Özkan (2014) ‘ın öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını ölçen güvenilir ve geçerliği yüksek ölçme aracı geliştirmeyi hedefleyen çalışmalarında yapılan analizler sonucunda 3 alt boyuttan oluşan tamamının olumlu olduğu 40 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Yapılan çalışmalar ölçeğin öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını ölçmek için kullanılabilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

2.2.1.2 Yabancı Dil Öğreniminde Konuşma Kaygısı İle İlgili Araştırmalar

Yabancı dil öğrenme süreci içinde konuşma becerisi önemli bir yer tutmaktadır. Yeni bir dil öğrenme sürecinde oluşan konuşma kaygısı o dilin yetkinliğinin kazanılması önünde bir engel teşkil edecek, istenilen başarı düzeyine ulaşmayı zorlaştıracaktır. Bu sebeple alan yazında yabancı dil öğretiminde konuşma kaygısı üzerinde durulan ilgili araştırmalar da yer almaktadır. Bunlardan birkaçına değinecek olursak;

Kozikoğlu ve Özcanlı (2023) ‘nın ortaokul öğrencileri ile yaptığı İngilizce konuşma kaygısı ile ilgili araştırmada İngilizce konuşma kaygısının nedenlerini ortaya koymak için öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Çalışma 920 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Bununla birlikte maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak 15 öğrenci ve 15 öğretmen ile görüşülmüştür. ‘‘Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği’’ ve

“Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları” kullanılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ve bu duruma duyuşsal, bilişsel birçok faktörün neden olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan bu çalışmada İngilizce ders başarısı ile İngilizce konuşma kaygısı arasında ters bir orantının olduğu gözlemlenmiştir.

Akşit Aşık ve Gökçe (2019) ‘in turizm lisans öğrencileri üzerinde, yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada demografik değişkenler açısından da analiz yapılmıştır. Çalışmada anket tekniği ile 376 turizm lisans öğrencisinden veri elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarının ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin kaygı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu da gözlemlenmiştir. Diğer değişkenlere göre ise (yaş, yabancı dil düzeyleri, akademik not ortalamaları) anlamlı bir fark gözlemlenmediği belirtilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında yabancı dil öğreniminde konuşma kaygısı üzerine de çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür. Bunlardan biri Toptaş ve Koçak (2021) ‘ın Almanca konuşma kaygı ölçeği geliştirme çalışmasıdır. Çalışmada Türkiye’de Alman dili ilgili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin Almanca konuşma kaygılarını ölçmeyi amaçlayan 26 maddelik Almanca konuşma kaygı ölçeği geliştirilmiştir. Almanca öğretmenliği ve Alman Dili ve Edebiyatı alanlarında öğrenim gören 792 öğrenci ile yapılan bu çalışma sonucunda geçerli ve güvenilir Almanca konuşma kaygısı ölçeği geliştirilmiş, diğer dillerde de kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Orakçı (2018), İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması adlı araştırmasında, 7. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini ortaya çıkaracak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 16 madde ve iki faktörden oluşan yapıya sahip geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Ülkemizde yapılan çalışmaların yanı sıra yurt dışında da ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Daly (1991), yaptığı araştırma sonucunda yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin aşırı kaygılandıkları tespit etmiştir. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), yabancı dil kaygısını ölçme amacıyla Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği (FLCAS) adlı bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Bu ölçeği Spetz (2018), Fransızca öğrenen öğrencilerin ne düzeyde kaygı yaşadıklarını ölçmek için kullanmıştır. Elde edilen bulgulara göre üniversite

düzeyinde Fransızca öğrenenlerin kaygı düzeyinin orta seviyede olmasına karşın başlangıç kursunda en yüksek düzeyde kaygı hissedildiği tespit edilmiştir. Yine aynı ölçek kullanılarak (FLCAS) yapılan bir çalışma da Young (1990)'ın İspanyolca öğrenen öğrencilerle yaptığı çalışmadır. 135 üniversite ve 109 lise öğrencisi ile yapılan bu çalışmada kaygıya sebep olan etkinliklerin 5'inden 4'ünün konuşma etkinliklerinden oluştuğu belirtilmiştir.

2.2.1.3. Yabancı Dil Türkçe Öğreniminde Konuşma Kaygısı İle İlgili Araştırmalar

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygısı yaşamaları ve bu kaygılarının nedenlerinin ortaya çıkarılması son derece önem taşımaktadır. Dil öğrenme sürecinde başarıya ulaşabilmek için konuşma kaygıları üzerinde durulmalı, çözüm önerileri sunulmalıdır. Alan yazına baktığımızda ilgili birçok araştırma dikkat çekmektedir.

Sallabaş (2012) 'ın '' *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi*'' adlı çalışmasında, konuşma kaygısının nedenleri ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada C seviyesinde öğrenim gören 68 öğrenci katılmıştır. Özdemir tarafından geliştirilen '' *Konuşma Kaygı Ölçeği*'' ve '' *Kişisel Bilgi Formu*'' kullanılan bu çalışmada öğrencilerin Türkçe dersinin zor ya da kolay olduğunu düşünmelerinin kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Tuncel (2015) 'in Türkçe öğrenen Yunanistanlı üniversite öğrencileri ile yaptığı ''*Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*'' adlı makalesinde karma yöntem kullanarak veri elde etmiştir. 108 Türkçe Dil kursuna katılan Yunan öğrenci ile yapılan bu çalışmada kurs başlangıcında ''Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği'' kullanılmıştır. Yabancı dil bilme oranı ile konuşma kaygısı taşımaları arasında ters bir orantı gözlemlendiği belirtilmiştir. Yabancı dil bilme sayısının da değişkene olarak incelendiği bu çalışmada bir yabancı dil bilen katılımcıların göre iki yabancı dil bilen katılımcıların hazırlıksız konuşma yaparken daha öz güvenli olduğu ortaya koyulmuştur.

İnce (2021) 'in '' *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Destekli Akran Öğretiminin Konuşma Kaygısına Etkisi*'' adlı çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak

öğrenenlerin ana dili Türkçe olan akranlarıyla teknoloji aracılığıyla etkileşim sağlamalarının konuşma kaygıları üzerindeki etkileri araştırılmak istenmiştir. 5’li likert tipinde 10 sorudan oluşan anket uygulanan bu çalışmada akranlarıyla teknoloji destekli etkileşim kurmanın Türkçe öğrenen yabancıların konuşma kaygısı yaşamaları üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Boylu ve Çangal (2015) ‘ın ‘*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna –Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*’ adlı çalışmasına 63 öğrenci katılım göstermiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşurken belli düzeyde kaygı duydukları ancak bu kaygı düzeyinin yüksek olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla kaygı hissettiği belirtilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmaları açısından baktığımızda bu alanda; Woodrow (2006) tarafından geliştirilen “*İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği*” Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığını görmekteyiz. TÖMER’de öğretim gören 75 öğrenci ile yapılan bu çalışmada elde edilen verilerde cinsiyet, ülke ve yaş değişkenleri açısından anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Türkçeye uyarlanan “*İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği*”nin geçerli ve güvenilir istatistiksel veriler ortaya koyduğu vurgulanmıştır.

2.2.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı İle İlgili Araştırmalar

Alan yazında kaygı ile ilgili yapılan çalışmaların ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilere kıyasla ortaokulda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Buradan yola çıkarak ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin konuşma kaygıları ile ilgili şu araştırmalara değinebiliriz:

Gündüz ve Demir (2022) ‘in “Duygusal Zekâ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak oluşturulan “*Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları*” adlı çalışmada ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin görüşlerine ulaşmak amaçlanmıştır. Amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen 15 ortaokul öğrencisi ile yürütülen bu çalışmada 7 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerine göre katılımcılar kaygı düzeyleri üzerinde kendilerinden ve dinleyicilerden kaynaklı faktörlerin etkili olduğu; kaygıya karşı

farkındalık, motivasyona dayalı süreç ve zihinsel stratejilerin kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra kendilerinde fark ettikleri fiziksel ve duygusal belirtilerin kaygılandıklarının işareti olduğunu, başkalarının kaygısını da fiziksel tepkilerden anladıklarını belirtmişlerdir.

Arslan (2018) ‘ ‘ Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları ve Akademik Öz-yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi’ ’ adlı çalışmasında öğrencilerin konuşma kaygıları ile akademik inançları arasındaki değişkenler ve bu iki kavram arasındaki ilişki ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada çeşitli bölgelerde okuyan 486 öğrenci yer almıştır. Sevim (2012) tarafından geliştirilen ‘ ‘Konuşma Kaygı Ölçeği’ ’ kullanılan bu çalışmada iki ayrı öz yeterlik ölçeği de kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre cinsiyet, anne-babanın eğitim seviyesi ve sınıf değişkenlerinin anlamlı fark oluşturan değişkenler olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin konuşma kaygıları ile akademik öz yeterliliği arasında orta seviyede bir korelasyon olduğu da ortaya çıkarılmıştır.

Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat (2018) ‘ ‘ Konuşma Kaygı Düzeyi ile Konuşma Başarımı Arasındaki İlişki’ ’ adlı çalışmasında 8. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri ile konuşma başarımı arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. 32 öğrenci ile yürütülen bu çalışmada elde edilen verilere göre konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca incelenen kavramların (konuşma kaygısı, konuşma başarımı ve konuşma düzeni) cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı, konuşma kaygısının konuşma başarımı üzerinde olumsuz yönde bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir.

Adıgüzel ve Akalın (2020), yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerini belirleyip çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. 450 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilerin genel kaygı düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra elde edilen çalışma verilerine göre gelir düzeyi, cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim düzeyi, aylık okunan kitap sayısı, ilkököl sınıf öğretmeni değişikliği, ekran karşısında vakit geçirme oranı ve kardeş sayısı gibi değişkenler kaygı düzeyi üzerinde etkili olmuştur.

Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin konuşma kaygısı ile ilgili yapılan ölçek çalışmalarına baktığımızda Demir ve Melanlıoğlu (2014) ‘ ‘nun ‘ ‘ Ortaokul Öğrencileri İçin

Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması'' adlı çalışmasını ele almak gerekir. Çalışmaya 10 ayrı okuldan seçilen 537 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Alanyazın tarama, madde oluşturma, uzman görüşüne başvurma, ön deneme ve geçerlik güvenirlilik hesaplama ölçme aracı geliştirme sürecinde izlenen adımlardır. Elde edilen istatistik veriler doğrultusunda 33 maddelik 5 faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Bir diğer ölçek geliştirme çalışması da Gündüz ve Demir (2021) 'in '' *Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*'' adlı çalışmadır. Çalışmada 4. Sınıfta öğrenim gören 1214 öğrenci yer almıştır. Çalışma 9-14 yaş arası ortaokulda öğrenim gören olarak tanımlanan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini tespit etmek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını alan yazına kazandırmaktır. Elde edilen istatistiksel veriler ışığında 21 maddelik likert tipi bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Demir (2023) 'ün de belirttiği üzere; ''*Alan yazındaki ilgili araştırmalar incelendiğinde ise yapılan çalışmaların ağırlıkta konuşma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmalarla birlikte konuşma kaygısını ölçmeye yönelik ölçme araçlarıyla ilgili çalışmaların olduğu saptanmıştır.*'' Konuşma kaygısının nedenlerini belirlemek kaygının nedenlerine çözüm üretmek adına önem teşkil edeceğinden alan yazında bu konuda çalışmaların az sayıda yapılması, bu açıdan bir eksiklik olduğu ortaya çıkarmaktadır. Yapılan çalışmaların daha çok nicel yaklaşımla yapıldığı sorunların nedenlerine derinlemesine inilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple ''*konuşma kaygısı*'' ile ilgili alan yazında nitel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin sınıf ortamında yaşadıkları konuşma kaygılarının nedenlerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırmadan yararlanılmıştır. *“Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olguların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir”* (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışma nitel araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması uygulayıcının kendisinin doğrudan sürece dahil olduğu var olan sorunları anlamak ve çözüm üretmek amacıyla kullanılan bir nitel araştırma desendir (Beyhan,2013).

Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde sorunun, bir olgunun genel anlamlarını açıklamak, netleştirmek ve ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Creswell, 2016a; 2016b). Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacının görüşme sırasına önceden hazırladığı sorulara ek olarak başka sorular da yöneltebilme özgürlüğü sağlayan, konu hakkında daha ayrıntılı bilgi edinme olanağı sunan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3.2 Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırma İzmir ili, Buca ilçesi, Buca Ortaokulunda yürütülmüştür. Çalışmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında 5. sınıfta öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Çalışma grubu okulun rehberlik servisinden elde edilen gözlem ve veriler doğrultusunda amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örneklem araştırmanın amacına uygun olarak bilgi edinme bakımından elverişli durumların seçilip derinlemesine araştırılmasına imkân sağlar (Büyüköztürk vd. 2021).

Rehberlik servisinden elde edilen veriler doğrultusunda (Ek:3 RİBA Formu) konuşma kaygısı yaşadığı düşünülen 15 öğrenci ve velilerine ulaşılmış, çalışma hakkında

gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ancak 3 öğrenci velisi öğrencisinin bu çalışmaya katılımını onaylamadığından çalışma grubu 12 öğrenci ile devam etmiştir.

Çalışmanın 5. Sınıf öğrencileri ile yürütülmesinin sebebi şudur: ilkokul çağından ortaokula geçişin ilk basamağın 5. Sınıfıdır. Ortaokula başlayan öğrenciler, yeni bir sınıf ortamı, çeşitli akran grupları ve farklı öğretmen yaklaşımlarıyla karşılaşır. Öğrencilerde var olan konuşma kaygısı girdikleri yeni ortamda iletişim kurmalarını zorlaştırırken yeni bilgilerin öğrenilip etkili kullanılmasına da engel olmaktadır. Öğrencilerin ortaokul eğitimlerinin başında konuşma kaygısının nedenlerinin tespit edilmesi ve çözüm üretilmesi ortama alışma sürecine destek olacağı gibi öğrencinin ortaokuldaki eğitimleri önünde engel olmaktan çıkacaktır.

3.3 Veri Toplama Süreci ve Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan ve araştırmacı tarafından hazırlanan ‘‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’’ kullanılmıştır. Alan yazın taramaları sonucunda elde edilen bilgiler ışığında denemelik sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşüne başvurulmuş, gerekli düzenlemeler yapılmış, 10 sorudan oluşan form son şeklini almıştır.

Araştırma verileri her bir öğrenci ile sınıf ortamı dışında 20-40 dakikalık görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmacı görüşmeleri kendi yürütmüş olup görüşmelerin tamamı bireysel gerçekleştirmiştir. Öğrencilere çalışmanın amacı hakkında görüşme öncesi bilgilendirme yapılmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. ‘‘İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir’’ (Stone ve ark. 1966: 213). Elde edilen verilerin temalar aracılığıyla anlamlı hale getirilmesi, kavramsallaştırılması ve aralarındaki anlamlı ilişkinin açıklanması içerik analizinin temelini meydana getirir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizi yapılırken sırasıyla verilerin kodlanması, temaların

tespit edilmesi, tema ve kodların düzenli hâle getirilmesi, elde edilen bulgular ve yorumlanması şeklinde bir yol izlenmiştir.

Açık kodlama yöntemine başvuru bu çalışmada derinlemesine veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Veri toplamanın ilk aşaması olan açık kodlama sayesinde, elde edilen verilerle ilişkili temalar derinlerden yüzeye çıkarılır (Bulduklu, 2019).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar bilgisayar ortamına aktarılmış, defalarca okunmuştur. Elde edilen veriler kodlara ayrılarak analiz edilmiş, şema haline getirilmiştir. Kodlar bir araya getirilerek benzer yönleri ortaya çıkarılmış ve temalar elde edilmiştir. Toplam 6 tema oluşturulmuş, her tema ikişer kod şeklinde analiz edilmiştir. Elde edilen kod ve temalar arasındaki ilişki açıklanarak yorumlanmış ve çalışmadan elde edilen sonuçlar ortaya çıkarılmıştır.

3.5 Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu çalışmada görüşme sırasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yazan ifadeler hiçbir şekilde değiştirilmeden çalışmaya alınmıştır. Elde edilen veriler objektif bir biçimde analiz edilmiştir.

Uygulama sonrasında katılımcıların verdikleri yanıtlar hem araştırmacı hem de bir öğretim görevlisi tarafından incelenmiş ‘‘ görüş birliği’’ ve ‘‘ görüş ayrılığı’’ olan tema ve kodlar üzerinde durulmuş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Güvenirlik Miles ve Huberman modeline göre sağlanmıştır [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x100]. Farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan verilerin benzerlik oranı iç tutarlık açısından önem taşımaktadır (Baltacı,2017). Buradan yola çıkarak elde edilen güvenirlilik katsayısı %83 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994)’e göre güvenirlilik katsayısının % 70’in üzerinde olması araştırma için güvenilir kabul edilir. Elde edilen veriler ayrıntılı olarak Tablo 1 ve Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 1. Kod dağılımlarına göre uzman görüşü

TEMA VE KODLAR	1. Uzman Görüşü	2.Uzman Görüşü	Görüş Birliği/ Görüş Farkı
1. Dinleme (Olumlu-Olumsuz Tepki)	+	+	✓
2. Konuşma (Olumlu-Olumsuz Tepki)	+	+	✓
3. Sınıf Ortamında Kaygı (Onaylanma-Tepkisel, Onaylanma/Tepkisel)	+	+	✓
4. Kaygı Tanımı (Duygusal- Fiziksel/Duygusal)	+	-	-
5. Kaygıya Tepki (Duygusal-Fiziksel, Duygusal/Fiziksel)	+	+	✓
6. Rahatlama (İçsel İkna-Dışsal İkna)	+	+	✓

Tablo 2. Uzman görüşü sonunda elde edilen sonuç

FORMÜL	Güvenirlilik katsayısı =	$\frac{\text{Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı}}{\text{Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı} + \text{Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısı}} \times 100$
	Güvenirlilik katsayısı =	$\frac{5}{5+1} \times 100 = \%83$
SONUÇ		

Etik kurul onayı için Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne ve İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne gerekli evraklar hazırlanıp teslim edilmiştir. Enstitü çalışmayı uygun bulduğunu 24.02.2023 tarih ve E-87347630-528863 sayılı yazı ile bildirmiştir. Elde edilen verilerin sadece bilimsel amaç doğrultusunda kullanılacağı ve gizlilik ile ilgili gerekli özenin gösterileceği beyan edilmiştir.

3.6 Araştırmacının Rolü

Araştırmacı yeni bir Şeyleri öğrenmek, keşfemek ve ortaya çıkarmak için sistematik bir yol izlemek zorundadır. Birbirini takip eden adımlardan ve esnek yapıdan oluşan araştırma sürecinde araştırmacının rolü büyüktür. Fındıklı ve Saygın (2023) ‘ e göre özellikle nitel araştırmalarda araştırmacı sadece elde ettiği verileri analiz edip raporlamakla kalmamakta aynı zamanda katılımcılarla birlikte olay ve olguları tecrübe etmekte, farklı bakış açıları kazanmaktadır. Nitel yaklaşımla yapılandırılmış bu araştırmada araştırmacı öznele bakış açısını bilimselliği zedelemeyecek bir biçimde ortaya koymuş, bilimsel gerçeklikten sapmamıştır. Verilerin geçerli ve güvenilir olması için gerekli olan tüm şartlar sağlanmış, araştırma etiğine uygun hareket edilmiştir.

Çalışmada araştırmacı hem uygulayıcı hem yürütücü rolü üstlenmiştir. Araştırmacının öğretmen olması sınıf ortamındaki sorunların gözlemlenmesi, problem durumun tespit edilmesi açısından fayda sağlayıcı özelliktedir. Bununla birlikte araştırmacı, araştırma süreci boyunca etkin bir rol izlemiş görüşme formunu hazırlayıp katılımcılarla görüşme yapılması ve doğru veri elde edilmesi aşamasında aktif olarak rol almıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde belirlenen alt problemlere yanıt olacak şekilde oluşturulan temalar dâhilinde oluşturulan kodların açıklamalarına yer verilmiştir.

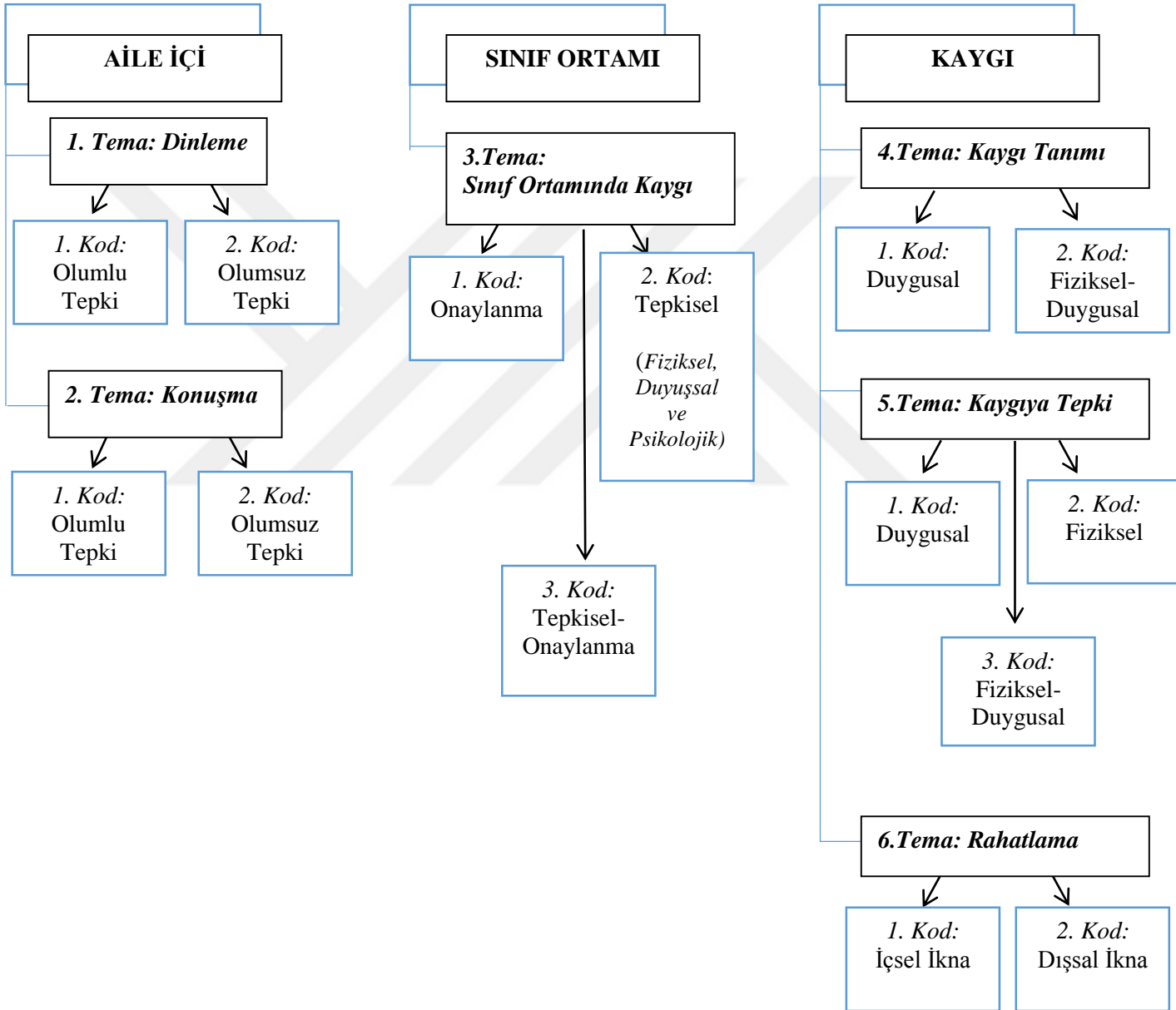
Alt problemlerin kapsadığı tema numarası ve kapsadığı yarı yapılandırılmış görüşme formu sorusu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Tema, alt problem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu soru numarası dağılımı

TEMA	ALT PROBLEM	YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU SORUSU
1. Tema: Dinleme	1	1
2.Tema: Konuşma	1	2
3. Tema: Sınıf Ortamında Kaygı	2-3	3-4-5
4. Tema: Kaygı Tanımı	4	6
5. Tema: Kaygıya Tepki	5	7-8-9
6.Tema: Rahatlama	6	10

Yukarıdaki tabloya göre 1. Alt problem yarı yapılandırılmış görüşme formunda 1. ve 2. Soru ile karşılanmış olup 1. ve 2. Tema kapsamına girmektedir. 2. ve 3. Alt problem yarı yapılandırılmış görüşme formunda 3.4. ve 5. Soru ile karşılanmış olup 3. Tema kapsamına girmektedir. 4. Alt problem yarı yapılandırılmış görüşme formunda 6. Ve 7. Soru ile karşılanmış olup 4. Tema kapsamına girmektedir. 5. Alt problem yarı yapılandırılmış görüşme formunda 8. Ve 9. Soru ile karşılanmış olup 5. Tema kapsamına girmektedir. Son olarak 6. Alt problem yarı yapılandırılmış görüşme formundaki 10. Soru ile karşılanmış olup 6. Tema kapsamına girmektedir.

Araştırma verilerine göre oluşan kategori, tema ve kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.



Şekil 2. Tema ve kod dağılımları

Şekil 2'ye göre, yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplar “*aile içi, sınıf ortamı ve kaygı*” şeklinde üç ana kategoriye ayrılmıştır. 1. ve 2. Tema olan “dinleme ve konuşma” olumlu ve olumsuz tepki olarak iki koda ayrılmaktadır. 3. Tema olan “sınıf ortamında kaygı” onaylanma, tepkisel ve tepkisel-onaylanma olarak üç koda ayrılmaktadır. 4. Tema “kaygının tanımı” duygusal ve fiziksel-duygusal olarak iki koda ayrılmaktadır. 5. Tema “kaygıya tepki” fiziksel, duygusal ve fiziksel-duygusal olarak üç koda ayrılmıştır. Son olarak 6. Tema “rahatlama” içsel ikna ve dışsal ikna olarak iki kod şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın bulgularını alt problem cümleleri çerçevesinde oluşturulan tema ve kodlar dâhilinde sırasıyla aşağıda verilmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem olan “*Öğrencilerin sınıf ortamında konuşma kaygısı yaşamalarında aile ortamının rolü nedir?*” sorusuna yanıt almak amacıyla “Dinleme” ve “Konuşma” şeklinde iki temaya ve “Olumlu Tepki” ve “Olumsuz Tepki” şeklinde iki koda ulaşılmıştır.

Tablo 4. Birinci alt probleme yönelik öğrenci yanıtları

S1: Annen ya da baban seni konuşurken dinler mi? Konuşurken onlardan nasıl tepkiler alırsın?
S2: Öğrenciler, sınıf ortamında yaşadıkları konuşma kaygısının artmasında akranlarının etkisi olduğunu düşünüyor mu?

Katılımcı Yanıtları	Kodlar	Temalar
K1, K3, K7, K8, K10, K11: Ailem beni dinler, beni önemser. Dinlerler, onlardan iyi tepkiler alırım.	Olumlu Tepki	Dinleme
K2: Dinlerler ama ciddiye alınmadığımı hissedirim.	Olumsuz Tepki	Dinleme
K6, K12: Dinlerler, bazen iyi bazen kötü tepkiler veririler.	Olumlu-Olumsuz Tepki	Dinleme
K4: Onların hoşuna gidecek bir şey konuşursam iyi, aksi halde kötü tepkiler alırım. K5, K9: Umursanmadığımı hissediyorum, konuşmamayı tercih ediyorum.	Olumlu-Olumsuz Tepki	Konuşma
	Olumsuz Tepki	Konuşma

Tablo 4’de katılımcıların “*Öğrencilerin sınıf ortamında konuşma kaygısı yaşamalarında aile ortamının rolü nedir?*” sorusuna verdikleri cevaplardan seçilen cümleler ve bu cevapların tema ve kod dağılımları verilmiştir. Cevaplara bakıldığında katılımcıların çoğunun aile ortamında konuştuklarında ebeveynleri tarafından dinlendikleri ve konuşmaya teşvik edildiği görülmektedir[K₁, K₃, K₇, K₈, K₁₀, K₁₁]. Bir başka ifadeyle katılımcılar özellikle dinleme konusunda aile içinde olumlu tepkiler alındıklarını ifade etmişlerdir. Buradan yola çıkarak aile içinde çocuğun kendini değerli hissetmesini sağlayıcı bir ortam olabileceğini ifade edebiliriz. Bununla birlikte ebeveynleri tarafından ciddiye alınmadığını ifade eden [K₂] , ebeveynlerinin hoşuna gidecek konularda konuşursa iyi tepkiler alacağını belirten [K₄] ve bazen olumsuz bazen olumlu tepki aldığını belirten [K₆, K₁₂] katılımcı ifadeleri yer almaktadır. Ayrıca ailesi tarafından umursanmadığını dile getiren [K₅, K₉] katılımcı yanıtları da dikkat çekmektedir.

Birinci alt probleme yönelik sorulara verilen katılımcı yanıtları incelendiğinde katılımcıların aile ortamlarında aile bireyleri tarafından dinlendikleri, genel olarak konuşmalarını engelleyici ortam oluşturulmadığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak aile ortamının konuşma kaygısı üzerinde ne tür bir etkiye sahip olduğu ile ilgili yeni bir araştırma konusu elde edilebilir.

4.2 İkinci ve Üçüncü Alt Problemlere İlişkin Bulgular

İkinci ve üçüncü alt problem olan “*Öğrenciler, sınıf ortamında yaşadıkları konuşma kaygısının artmasında akranlarının etkisi olduğunu düşünüyor mu?*” ve “*Öğrencilerin konuşma kaygısı yaşamalarında akran değerlendirmesi bir neden olarak görünüyor mu?*” sorularına yanıt almak amacıyla “Sınıf Ortamında Kaygı” teması ile “onaylanma, tepkisel (Fiziksel, duyuşsal ve psikolojik)ve tepkisel-onaylanma” şeklinde üç koda ulaşılmıştır (Görüşme formunda yer alan soru 3 ve 4 için iki kod, soru 4 için üç kod oluşmuştur).

İkinci ve üçüncü alt problemler üç ayrı soruya yanıt aradığından dolayı elde edilen verilerin daha anlaşılır sunulması amacıyla üç ayrı tablo halinde aşağıda sunulmuştur (5,6,7.).

Tablo 5. İkinci ve üçüncü alt probleme yönelik öğrenci yanıtları

S₃: Sınıf arkadaşlarının karşısında konuşma yapman istendiğinde o an aklından neler geçer?		
Katılımcı Yanıtları	Kodlar	Temalar
K₁,K₂,K₃,K₄,K₅,K₆,K₈ : Yanlış bir şey söylemekten korkuyorum. Bana gülmelerinden korkuyorum. Ellerim terliyor, kalbim hızlı atıyor.	Tepkisel	Sınıf Ortamında Kaygı
K₇,K₉,K₁₀,K₁₁,K₁₂ : Rezil olacağımı düşünüp kaygılanırım. Bana gülerler diye düşünürüm. Kavga edebilirler, bana küsebilir ve arkadaşlığımızı bitirebilirler.	Onaylanma	

Tablo 5.' e baktığımızda “ Sınıf arkadaşlarının karşısında konuşma yapman istendiğinde o an aklından neler geçer?” sorusuna verilen yanıtların çoğunluğunun [K₁,K₂,K₃,K₄,K₅,K₆,K₈] tepkisel olduğu yani heyecan ve korku barındıran ifadelerden oluştuğu belirlenmiştir. Bununla birlikte diğer katılımcı cevaplarının [K₇,K₉,K₁₀,K₁₁,K₁₂] akranları tarafından kabul görmeye yönelik yanıtlar olduğu dikkat çekmiştir. Buradan yola çıkarak katılımcı yaş grubu düşünüldüğünde akranları tarafından onaylanma isteğinin kaygı üzerinde etkili bir unsur olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6. İkinci ve üçüncü alt probleme yönelik öğrenci yanıtları

S₄: Sınıf ortamında konuşma kaygı düzeyini neler artırır?		
Katılımcı Yanıtları	Kodlar	Temalar
K₁,K₂,K₃,K₄, K₅,K₆,K₈ : Arkadaşlarının gülmesi, alay etmesi kaygı düzeyimi artırır. Dalga geçmeleri.	Onaylanma	Sınıf Ortamında Kaygı
K₇,K₉,K₁₀,K₁₁, K₁₂ : Heyecan, korku, rezil olma düşüncesi. Güvenmeme.	Tepkisel	

Tablo 6. incelendiğinde ‘‘ Sınıf ortamında konuşma kaygı düzeyini neler artırır?’’ sorusuna katılımcıların çoğunluğunun [K₁,K₂,K₃,K₄, K₅,K₆,K₈], akranları tarafından onaylanma isteği taşıdığı ortaya çıkmaktadır. Diğer katılımcı yanıtlarının [K₇,K₉,K₁₀,K₁₁, K₁₂] tepkisel içerikli olduğu da elde edilen veriler sonucu görülmektedir. Tabloya bakıldığında akran onayı katılımcıların sınıf ortamında kaygı yaşamalarında önem taşıyan bir unsur olarak karşımıza çıkıyor diyebiliriz.

Tablo 7. İkinci ve üçüncü alt probleme yönelik öğrenci yanıtları

S5: Konuşma kaygısı yaşamanda hangi düşünceler etkili oluyor?		
Katılımcı Yanıtları	Kodlar	Temalar
K ₁ ,K ₁₁ : Kendime güvenmeme, utanma, korku. Yanlış bir cümle kurma hissi.	Tepkisel	
K ₂ ,K ₃ ,K ₆ ,K ₇ ,K ₁₂ : Ya konuştuklarımı beğenmezlerse, ya yanlış bir şey yaparsam düşüncesi. Başaramama korkusu, dışlanma hissi, sevilme korkusu.	Onaylanma	Sınıf Ortamında Kaygı
K ₄ ,K ₅ ,K ₈ ,K ₉ ,K ₁₀ : Korku, heyecan, rezil olma düşüncesi, gülmelerinden çekinme. Heyecan, panik, kötü düşünceler ve rezil olacağım gibi hissetmem.	Tepkisel-Onaylanma	

Tablo 7. incelendiğinde ‘‘ Konuşma kaygısı yaşamanda hangi düşünceler etkili oluyor?’’ sorusuna verilen yanıtlar görülmektedir. Tabloda hem onaylanma hem de tepkisel kod alanına giren yanıtların bulunduğu dikkat çekmektedir [K₄,K₅,K₈,K₉,K₁₀]. Katılımcıların kaygı yaşamalarında hem heyecan, panik gibi tepkisel unsurlar etkili olurken hem de akranlarının gözünde rezil olacağım gibi hissetmeleri etkili olmaktadır. Yine tablo verilerine bakacak olursak onaylanma konusunda katılımcı ifadelerine rastlanmaktadır [K₂,K₃,K₆,K₇,K₁₂]. Sadece tepkisel ifadelerde bulunan katılımcıların da [K₁,K₁₁] kendine güvenememe konusunda tepki geliştirdikleri görülmektedir.

İkinci ve üçüncü alt probleme yönelik katılımcı yanıtları incelendiğinde ‘‘onaylanma’’ koduna ait cevaplar dikkat çekmektedir. Katılımcıların yaşları da göz önüne alınırsa akranlarının kendileri hakkındaki düşünceleri o yaş dönemindeki çocuklar açısından büyük önem taşımaktadır diyebiliriz. Konuşma kaygısının sınıf ortamında önüne geçmek için bu noktaya özellikle değinilmelidir.

4.3 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem olan ‘‘Öğrenciler konuşma kaygısını nasıl tanımlamaktadırlar?’’ sorusuna yanıt almak amacıyla ‘‘Kaygı Tanımı’’ teması ile ‘‘duygusal ve fiziksel-duygusal’’ iki koda ulaşılmıştır.

Tablo 8. Dördüncü alt probleme yönelik öğrenci yanıtlar

S6: Konuşma kaygısını nasıl tanımlarsın?

Katılımcı Yanıtları	Kodlar	Temalar
K₁,K₂,K₄,K₅,K₇,K₉,K₈,K₁₀,K₁₁: Heyecan, panik, korku gibi şeylerdir. Arkadaşlarının nasıl tepki vereceğini düşünmek, utanmak.	Duygusal	Kaygı Tanımı
K₃,K₆,K₁₂: Korku, heyecan, terlemek ve mutsuz olmak. Heyecan ve çenenin titremesi.	Fiziksel- Duygusal	

Tablo 8. incelendiğinde görüşme formunda yer alan ‘‘ Konuşma kaygısını nasıl tanımlarsın?’’ sorusuna verilen katılımcı yanıtları görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun [K₁,K₂,K₄,K₅,K₇,K₉,K₈,K₁₀,K₁₁] kaygının duygu ile ilişkilendirilip anlamlandırıldığı görülmektedir. Kaygı tanımı katılımcıların neredeyse tamamı tarafından ‘‘heyecan, panik, korku’’ gibi kavramlarla ifade edilmiştir[K₁,K₅,K₆,K₇,K₁₀,K₁₁,K₁₂]. Bunun yanında ‘‘çene titremesi, ellerin titremesi, kekelemek’’ gibi fiziksel kavramların da duygusal kavramlarla birlikte tanımlandığı görülmektedir [K₃,K₆,K₁₂].

Dördüncü alt probleme verilen yanıtlar göz önüne alındığında katılımcıların kaygıyı tanımlarken ya duygu ifadeleri ile kaygı tanımı yaptığı ya da duygu ifadelerinin yanı sıra

fiziksel olarak hissettiklerini de tanıma eklediği görülmektedir. Sadece fiziksel tepkilerden meydana gelen bir tanımlama yapıldığı hiçbir katılımcı yanıtında rastlanmamıştır. Özellikle ‘heyecan’ katılımcı yanıtlarının neredeyse tamamında yer almaktadır.

4.4 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem olan ‘‘ Öğrencilerin konuşma kaygısı yaşamasında hangi tepkiler etkili oluyor?’’ sorusuna yanıt almak amacıyla ‘Kaygıya Tepki’ teması ile ‘duygusal, fiziksel ve fiziksel-duygusal’ iki koda ulaşılmıştır.

Beşinci alt problem ile ilgili elde edilen verilen üç ayrı soruya yanıt aradığından dolayı elde edilen veriler daha anlaşılır sunulması bakımından ayrı tablolar tablo halinde gösterilmiştir (9,10,11.).

Tablo 9. Beşinci alt probleme yönelik öğrenci yanıtları

S7: Konuşma kaygısı yaşadığını hangi tepkilerinden anlarsın?

Katılımcı Yanıtları	Kodlar	Temalar
K₈,K₉,K₁₀ : Heyecanlanmamdan ve rezil olacağımı düşünmemden anlarım. Üzücü tepkiler alırsam korku hissediyorum.	Duygusal	
K₆,K₇,K₁₁,K₁₂ : Kekelerim, terlerim ve titrerim. Düşüncelerimi tam ifade edemem, ellerimi sıkırım.	Fiziksel	Kaygıya Tepki
K₁,K₂,K₃,K₄,K₅ : Titreme, utanma, heyecan, kalp atışında hızlanama. Aşırı korku ve stres. İçindeki stres başaramayacaksın der.	Fiziksel- Duygusal	

Tablo 9’a bakıldığında görüşme formunda yer alan ‘‘ Konuşma kaygısı yaşadığını hangi tepkilerinden anlarsın?’’ sorusuna yanıt arandığı görülmektedir. Katılımcı yanıtları üç ayrı koda ulaşılmasını sağlamıştır. Tabloda fiziksel ve duygusal tepkileri bir arada bulunduran yanıtların çoğunlukta olduğu görülmektedir [K₁,K₂,K₃,K₄,K₅]. Bununla birlikte tabloda sadece fiziksel tepkilerden oluşan yanıtlarda dikkat çekmektedir [K₆,K₇,K₁₁,K₁₂]. Topluluk önünde gözle görünür tepkileri ifade eden bu yanıtlar katılımcıların kaygıyı

tanımladıkları yanıtlarında da dikkat çekmektedir. Buradan yola çıkarak katılımcıların kaygıyı verdikleri tepkilerden yola çıkarak tanımladıkları sonucuna ulaşılabilir. Duygusal tepkileri ifade eden yanıtlarda [K₈,K₉,K₁₀], arkadaşları önünde ‘‘rezil olacağım’’ hissinin yer alması dikkat çekici bir unsurdur. Verilen her yanıtın altında ‘‘onaylanma’’ kodunun gizlendiğini de görebilmekteyiz.

Tablo 10. *Beşinci alt probleme yönelik öğrenci yanıtları*

S₈: Konuşma yapan bir arkadaşın ne gibi tepkiler verirse konuşma kaygısı yaşadığını anlarsın?		
Katılımcı Yanıtları	Kodlar	Temalar
K₄,K₅,K₇,K₈,K₁₁: Küçük duruma düşerse. Başkalarının ona gülmesi.	Duygusal	
K₁,K₂,K₆,K₁₀,K₁₂: Kekerlerse, titrerse ve sürekli öğretmenine bakarsa. Yere bakar, ellerin, saklar, göz teması kurmak istemez.	Fiziksel	Kaygıya Tepki
K₃,K₉: Gülerse, kaş göz hareketi yaparsa, alay ederse. Bana garip bakması, gitmek istemesi	Fiziksel- Duygusal	

Tablo 10. incelendiğinde görüşme formunda yer alan ‘‘ Konuşma yapan bir arkadaşın ne gibi tepkiler verirse konuşma kaygısı yaşadığını anlarsın?’’ sorusuna yanıt arandığı görülmektedir. Tablodaki verilere bakıldığında verilen yanıtların bir önceki soruya verilen yanıtlara göre kodlara daha keskin ayrıldığı, hem fiziksel hem duygusal ifadelerin yer aldığı yanıtların diğer verilere göre sayısının daha az olduğu dikkat çekmektedir [K₃,K₉]. Bu veriden yola çıkarak soruya göre gözlemci konumunda olan öğrencilerin arkadaşlarının yaşadığı kaygıyı tanımlamalarında, kendi kaygılarını ifade etmelerine göre daha net ifadeler kullandıkları ifade edilebilir. Duygusal ve fiziksel ifadeler içeren yanıtların eşit oranda dağılımı dikkat çekmektedir. Duygusal ifadeler içeren yanıtlara bakıldığında yine ‘‘onaylanma’’ gizli koduna ulaşılabilceği görülmektedir [K₄,K₅,K₇,K₈,K₁₁]. Fiziksel ifadeler içeren yanıtlarda ‘‘ kekeleme, göz temasından kaçınma, titreme’’ gibi kavramlar göze çarpmaktadır [K₁,K₂,K₆,K₁₀,K₁₂].

Tablo 11. Beşinci alt probleme yönelik öğrenci yanıtları

<i>S₉: Sınıf ortamında arkadaşlarından gelecek tepkiler konuşma kaygısı yaşamanda ne tür etkiye sahiptir?</i>		
Katılımcı Yanıtları	Kodlar	Temalar
K₂,K₄,K₅,K₆,K₇,K₈,K₉,K₁₀,K₁₁: Şaşırırlarsa korkarım kaygılanırım, beğenmediler diye düşünürüm. Hakkımda kötü düşünürlerse diye kaygı duyarım.	Duygusal	Kaygıya Tepki
K₁,K₃,K₁₂: Gülmeleri ve olumsuz yorum yapmaları. Gülmeleri. Ciddiye alınmama duygusu .	Fiziksel- Duygusal	

Tablo 11'e bakıldığında " Sınıf ortamında arkadaşlarından gelecek tepkiler konuşma kaygısı yaşamanda ne tür etkiye sahiptir?" sorusuna yanıt arandığı görülmektedir. Katılımcıların çoğunun yanıtlarında duygusal kod oluştuğu dikkat çekmektedir [K₂,K₄,K₅,K₆,K₇,K₈,K₉,K₁₀,K₁₁]. Katılımcıların "akranları tarafından gülünmek, akran yorumu ve ciddiye alınmamak" gibi ifadelerin yer aldığı yanıtlar hem duygusal hem fiziksel bir kod oluşmasına yol açmıştır [K₁,K₃,K₁₂]. Bir önceki tablo verilerinde de olduğu gibi duygusal kod ve fiziksel-duygusal kod içinde gizlenmiş bir "onaylanma" de katılımcı yanıtlarında göze çarpmaktadır. Buradan yola çıkarak katılımcıların akranları tarafından benimsenmesi, bir başka deyişle kabul edilmesi konuşma kaygısı üzerinde önemli bir paya sahiptir yorumu yapılabilir.

4.5 Altıncı Alt Problemlerle İlişkin Bulgular

Altıncı alt problem olan " Öğrenciler, konuşma kaygısı yaşadıklarında ne gibi çözümler üretiyorlar?" sorusuna yanıt almak amacıyla "Rahatlama" teması ile " içsel ikna ve dışsal ikna" şeklinde iki koda ulaşılmıştır.

Tablo 12. *Altıncı alt probleme yönelik öğrenci yanıtları*

S10: Konuşma kaygısı yaşadığında kendini nasıl rahatlatırsın?

Katılımcı Yanıtları	Kodlar	Temalar
K₂,K₃,K₄,K₆,K₇,K₈,K₉,K₁₁,K₁₂: Nefes alıp veririm. Onlar sana gülmüyor ki deyip içimi rahatlatırım. Cesaretlendiririm kendimi.	İçsel İkna	Rahatlama
K₁,K₅,K₁₀: Arkadaşlarımın düşüncelerini alırım, iyi düşünüyorlarsa rahatlarım. Birisi ile paylaşıp kendimi rahatlatırım.	Dışsal İkna	

Tablo 12. incelendiğinde “ *Konuşma kaygısı yaşadığında kendini nasıl rahatlatırsın?*” sorusuna verilen katılımcı yanıtlarının “içsel ikna” kod alanına yığıldığı görülmektedir[K₂,K₃,K₄,K₆,K₇,K₈,K₉,K₁₁,K₁₂]. Katılımcıların konuşma kaygısı yaşadıklarında kendilerini ikna ederek rahatlamaya çalıştıkları dikkat çekmektedir. Kaygı yaşadıklarında kendileri dışında çözüm geliştiren başka kişilere ihtiyaç duyduğunu ifade eden katılımcılar [K₁,K₅,K₁₀] dışsal ikna kodu içinde yer almıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen araştırma bulguları değerlendirilmiştir. Alan yazındaki diğer araştırmalar ve bu araştırmaların sonuçları tartışılmış ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

5.1. Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan ‘‘ Öğrencilerin sınıf ortamında konuşma kaygısı yaşamalarında aile ortamının rolü nedir?’’ sorusuna cevap bulmak için verilen katılımcı yanıtları incelenmiştir. Bu alt problemin amacı aile faktörünün öğrencilerin sınıf ortamında konuşma kaygısı yaşamalarında rolünü ortaya koymaktır. Dinleme ve konuşma teması çerçevesinde ‘‘olumlu ve olumsuz tepki’’ olarak iki kod oluşmuştur.

Katılımcı yanıtlarına bakıldığında çoğunun aile ortamında ebeveynleri tarafından dinlendiği, değer gördüğü bir ortamın oluştuğu dikkat çekmiştir. Bununla birlikte ‘‘Dinleme’’ temasına ait yanıtların ‘‘konuşma’’ temasına göre daha fazla olduğu da yine aynı düşünceyi desteklemiştir. Yine ‘‘konuşma’’ temasına bakılacak olursa, ebeveyn tepkilerinin çocukların konuşma ortamını etkilediği görülmektedir. Önemsenediklerini hissettiklerinde konuşmaktan kaçınıldıkları ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda katılımcıların ev ortamlarında genel olarak dinlendikleri bir ortamın oluştuğu ancak konuşmak için ebeveynlerinden gelecek tepkilerin önem taşıdığı söylenebilir. Buradan yola çıkarak aile ortamının konuşma kaygısı üzerinde önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir.

Alan yazına bakıldığında konuşma kaygısı ile ilgili araştırmaların daha çok aile gelir düzeyi, ebeveyn eğitim seviyesi, kardeş sayısı gibi değişkenler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Adıgüzel& Akalın, 2020; Arslan,2018; Baş& Durmuş,2016; Aktay& Tolun 2020). Bununla birlikte alan yazında araştırma sonucu ile aynı bulgu ve yorumlara ulaşılmış araştırmaların olduğunu da görmekteyiz. Erdoğan (2018) yaptığı araştırmada sosyal becerilerin kazanıldığı ilk ortam olan aile ortamında ebeveyn tutumlarının etkisinin büyük

olduğunu, iletişim kaygılarının temelini aile ortamı olabileceğini ifade etmiştir. Yine Daly ve Friedrich (1981), ev ortamındaki etkileşim oranının ve iletişim uyaranının miktar bakımından azlığı, gelecekte iletişim kaygısına zemin oluşturabileceğini ifade etmiştir. Aynı doğrultuda yapılmış bir başka çalışmada aile ortamındaki ebeveyn tutumlarının iletişimde oluşacak kaygı üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Phillips 1968). Alan yazında araştırma bulgusunun aksini kanıtlayan herhangi bir araştırmaya rastlanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “ *Öğrenciler, sınıf ortamında yaşadıkları konuşma kaygısının artmasında akranlarının etkisi olduğunu düşünüyor mu?*” ile araştırmanın üçüncü alt problemi olan “ *Öğrencilerin konuşma kaygısı yaşamalarında akran değerlendirmesi bir neden olarak görünüyor mu?*” sorularına cevap bulmak amacıyla katılımcı yanıtları incelenmiştir. Bu alt problemler “sınıf ortamında kaygı” teması altında birleşmiş tepkisel ve onaylanma şeklinde iki kod oluşmuştur.

Katılımcı yanıtları incelendiğinde öğrencilerin sınıf ortamında konuşma kaygısı yaşamalarında akranları tarafından onaylanma isteğinin öne çıktığı görülmektedir. Özellikle heyecanlanma ifadesi katılımcı yanıtlarında sıklıkla karşılaşılmıştır. Konuşma yaparken veya yaptıktan sonra akranlarının kendilerine güleceğinden ve rezil olacaklarından çekindiklerini ifade etmişlerdir. “*Yanlış yapmaktan korkma, fikirlerinin kabul görmemesi*” gibi unsurların yanı sıra tepkisel unsurların da ortaya çıktığı dikkat çekmektedir. Buradan yola çıkarak katılımcıların akranlarından gelecek olumsuz düşünceler sebebiyle kaygı yaşadıklarını ifade ettikleri, kaygı yaşamlarında akranları tarafından değerlendirmenin ve akran onayının önem taşıdığı ifade edilebilir.

Akran değerlendirmenin kaygı düzeyi üzerinde öneme sahip olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmiştir. Bu değerlendirme olumlu olduğunda kaygı düzeyinde azalma gözlemlendiği belirtilirken (Demirel,2019); olumsuz akran değerlendirmesinin kaygı düzeyini arttırdığını da vurgulayan araştırmalar vardır (Masuda, 2010; Duman vd, 2017).

Katılımcı yanıtlarına bakıldığında onaylanma ihtiyacı, rezil olma düşüncesi, dışlanma hissi “ akran zorbalığı” kavramına dikkat çekmektedir. Akran zorbalığını Olweus (2004) ; “*bir öğrencinin/öğrencilerin bir başka öğrenciyi/öğrencileri tekrarlayan bir şekilde birden çok kez olumsuz etkilere maruz bırakması*” olarak tanımlarken zorbalığın doğrudan ve dolaylı yollardan oluşabileceğini ifade etmiştir. Olweus, (2004)’ a göre doğrudan yapılan

zorbalık, zorbalığa uğrayan öğrenciye aleni bir şekilde yapılırken, dolaylı yoldan yapılan zorbalık grubun dışında bırakma şeklinde ortaya çıkabilir. Sosyal dışlama olarak nitelendirilebilen “alay etme, oyuna almama, rezil olma” katılımcı yanıtlarında kendini göstermektedir. Yapılan araştırmalar, ülkemizdeki ortaokullarda akran zorbalığının yaygın olmasına dikkat çekmektedir (Sütçü ve Gökçaya; 2018). Buradan yola çıkarak öğrencilerin sınıf ortamında konuşma kaygısı yaşamalarında akran zorbalığı önemli bir etkiye sahip olabileceği düşünülmelidir.

Alan yazın baktığımızda akran zorbalığının konuşma kaygısı üzerindeki etkisini doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte konuşma bozukluğu olarak ifade edilen ‘kekemelik’ kavramının akran zorbalığı ile ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlamak mümkündür (Karamete ve Kara, 2018; Erim, 2022). Bunun yanında ilk ve ortaokullarda gözlenen akran zorbalığı ile ilgili çalışmalar da yapılmıştır (Hamurcu,2020; Çarkıt ve Bacanlı, 2020). Akran değerlendirmenin konuşma kaygısı üzerindeki etkisini vurgulayan çalışmalar da alan yazında görülmektedir (Hasırcı,2018; Maltepe ve Bayraktar 2021). Sonuç olarak akran zorbalığının konuşma kaygısı üzerindeki rolünü doğrudan araştıran çözüm önerileri sunan çalışmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “*Öğrenciler konuşma kaygısını nasıl tanımlamaktadırlar?*” sorusuna cevap bulmak için katılımcı yanıtları incelenmiştir. Verilen yanıtlar doğrultusunda “Kaygı Tanımı” teması altında “Duygusal ve Fiziksel-Duygusal” kodlara ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Demir ve Melanlıoğlu (2014) ‘nun konuşma kaygısı yaşayan kişilerin; fiziksel, duygusal ve davranışsal tepkiler verdiğini ifade etmesiyle örtüşmektedir. Bununla birlikte katılımcıların ağırlıklı olarak duygusal ifadelerle kaygıyı tanımladıkları görülmektedir. Bir başka deyişle, katılımcılar sınıf ortamında konuşma yaparken duygusal ve fiziksel açıdan verdikleri tepkiler doğrultusunda kaygıya yönelik bir tanıma ulaşmışlardır. Tanımların daha çok duygusal ifadelerle yapıldığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğrenciler sınıf ortamında yaşadıkları kaygıyı tanımlarken daha çok duygusal ifadelerin yer aldığı tanımlamalar yaptıkları söylenebilir. Nitekim alan yazında bulunan kaygı tanımlarında kaygının bir duygu olduğu vurgulanmaktadır (Drever, 1969; Linn, 1975; Morgan, 1991). Bununla birlikte Katılımcı yanıtlarında “kekelemek, ellerin titremesi ve terlemesi” gibi fiziksel tepkiler ile oluşturulan tanımlara da rastlanmaktadır. Alan yazında bu bulguyu destekleyen ifadelerle rastlamak mümkündür:

Köknel (1998)'e göre kaygı genellikle bedensel tepkiler oluşturmaktadır. Frued kaygının özelliklerini sıralarken bedensel değişmelere de vurgu yapmıştır (Freud, 1927, 1936, 1959). Şahin (2017), kaygı yaşayan bireylerde fizyolojik hızlı değişimlerin meydana geldiğini, kandaki şeker miktarının artıp kan basıncının iç organlara yöneldiğini ve fiziksel birçok tepkinin kendini belli ettiğini ifade etmiştir.

Katılımcı yanıtlarına bakıldığında arkadaşlarından gelecek tepkilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Akranları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu da kaygı tanımlamaları yapan katılımcı ifadelerinde dikkati çeken bir diğer unsurdur. Alan yazında ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalarda benzer katılımcı görüşlerine rastlanmaktadır (Gündüz ve Demir, 2022; Keşaplı ve Çifçi,2017).

Sonuç olarak araştırma sonucunda elde edilen verilerinin alan yazındaki birçok çalışma bulguları ile örtüştüğü ifade edilebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan ‘‘ Öğrencilerin konuşma kaygısı yaşamasında hangi tepkiler etkili oluyor?’’ sorusuna cevap bulmak için katılımcı yanıtları incelenmiştir. Görüşme formu içerisinde alt problemi karşılayan üç ayrı soru olduğu belirtilmiştir. Bu sorulara verilen katılımcı yanıtları incelendiğinde ‘‘kaygıya tepki’’ temasının altında duygusal, fiziksel ve duygusal-fiziksel şeklinde üç koda ulaşıldığı görülmektedir.

Katılımcılara konuşma kaygısına verdikleri tepkiler sorulduğunda sadece duygusal ya da sadece fiziksel tepkilerin yer aldığı ifadelere karşın fiziksel ve duygusal tepkilerin birlikte yer aldığı ifadelerin daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Yanıtlara bakıldığında ellerin titremesi, heyecanlanma, hızlı kalp atışı, konuşmaktan kaçınma, utanma, korku, kekeleme gibi ifadeler dikkat çekmektedir. Buradan yola çıkarak öğrenciler sınıf ortamında kaygı yaşadıklarında hem fiziksel hem duygusal tepki vermekte ve bu şekilde kaygı yaşadıklarını anlamaktadırlar yorumu yapılabilir.

Alan yazına baktığımızda araştırma bulgularını destekleyen sonuçlara ve ifadelere rastlamak mümkündür. Demir ve Melanlıoğlu (2014), ‘‘ Konuşmaya karşı geliştirilen bir tepki olan konuşma kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterebilir.’’ İfadelerini kullanmıştır. Yine Gündüz ve Demir (2022), yaptıkları çalışma sonucunda katılımcıların çoğunlukla

fiziksel tepkiler verdikleri bunun yanında verilen duygusal tepkilerden de konuşma kaygısı yaşadıklarına dair ipuçları elde edildiğini ifade etmişlerdir.

Konuşma kaygısı yaşayan akranının verdiği tepkilerin neler olacağı sorulduğunda katılımcıların bir önceki bulguda olduğu gibi eşit oranda duygusal eşit oranda fiziksel tepkilerin dikkat çektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Hem duygusal hem fiziksel tepkilerin birlikte yer aldığını belirten ifadelerin az olması tepkilerin keskin ayrıldığı yorumuna ulaştırabilir. Erdoğan (2018), iletişim kaygısı yaşayan bireylerin kaygı yaşadıklarını bazı duygusal ve fiziksel tepkilerle anlaşılabilirliğini vurgulamakla birlikte, titreyen ellerin, kızaran yüzlerin, temastan kaçınan gözlerin ve nefes alış verişteki farklılıkların ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Kaygı yaşayan bireylerin empati yoluyla kendilerinde oluşan tepkileri kaygı yaşayan diğer kişilerde aradıkları, kendilerindeki tepkilere benzer tepkiler ile bunu ifade ettikleri söylenebilir.

Katılımcılar, akranlarından gelecek tepkilerin sınıf ortamında konuşma kaygısı yaşamalarında etkili olduğunu en çok duygusal tepkilerin yer aldığı ifadelerle belirtmiştir. Hem duygusal tepki içeren ifadelerde hem de duygusal/Fiziksel tepki içeren ifadelerde ‘‘Hakkımda ne düşünürler?’’, ‘‘Ya beğenmezlerse ve kötü yorum yaparlarsa?’’ gibi ifadelerin yer aldığı gözlemlenmiştir. Buradan da katılımcı ifadenin birçoğunun onaylanma duygusu barındırdığını söylemek mümkündür. Alan yazında bu bulguyu destekleyen, dinleyici konumundakilerin konuşma yapan kişi ile dalga geçmesinin konuşma kaygısı üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmaların yapıldığı gözlemlenmektedir. (Arslan, 2012; Tekşan vd., 2019; Gündüz ve Demir, 2022).

Sonuç olarak beşinci alt probleme cevap arayan sorulara verilen katılımcı yanıtları incelendiğinde kaygıya verilen tepkilerin birçoğunda akranları tarafından onaylanma isteği, öz güven eksikliği ve zihinlerinden geçen olumsuz düşünme olduğu ifade edilebilir. Kişilerarası ilişkilerde ya da akran ilişkilerinde kabul görmenin bir başka ifadeyle reddedilmemenin temel bir güdü olduğunu, bu kabul görmenin öz saygı, öz benlik üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Giffin & Patton ,1997; Wright ,1999; Murray vd, 2000; Broder ,2001). Alan yazına bakıldığında arkadaşlık ilişkilerinin, alay edilmenin, küçük düşürücü davranışlara maruz kalmanın kaygı oluşumu üzerinde etkisi olduğunu ifade

eden çalışmalar mevcuttur (Arslan, 2012; Gençtan,1984; Şahin, 2019). Bununla birlikte kaygı yaşayan bireylerin zihinlerinden olumsuz düşüncelerin geçtiği (Gündüz& Demir, 2022), olumsuz düşünmenin kaygı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulgusu, alan yazında yapılan başka çalışmalarla paralellik göstermektedir (Aydoğdu, 2017; Er, 2014; Tunalı, 2007; Suroğlu-Sofu, 2012). Öz güven eksikliğinin kaygı düzeyini arttırıp güzel konuşmaya engel oluşturan en önemli unsurların başında geldiği bilinmektedir (Akkaya, 2012; Başaran ve Erdem, 2009).Bahsi geçen tüm çalışmaların bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “ *Öğrenciler, konuşma kaygısı yaşadıklarında ne gibi çözümler üretiyorlar?*” sorusuna cevap bulmak için katılımcı yanıtları incelenmiştir. Alt probleme yanıt arayan soruya verilen katılımcı yanıtları incelendiğinde “Rahatlama” teması altında içsel ikna ve dışsal ikna şeklinde iki kod oluştuğu görülmektedir.

Katılımcıların sınıf ortamında kaygı yaşadıklarında kendilerini rahatlatma yöntemi olarak kendilerinde çözüm buldukları gözlemlenmektedir. Bir başka ifadeyle kaygı yaşayan öğrencilerin olumlu düşünme yöntemleri ile kaygıdan arınmaya çalıştıkları, çözümü içsel olarak kendilerini ikna ederek üretebildikleri söylenebilir. Olumlu düşünme becerisinin kaygı ile baş edebilme, problem çözebilme üzerinde oldukça etkili olduğu bilinmektedir (Scheier& Carver, 1992; Naseem&Khalid, 2010, Salık, 2017; Tunalı, 2007).

Araştırmadan elde edilen bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde alan yazındaki birçok araştırmanın bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda alan yazında aynı konu kapsamındaki diğer araştırmalarla karşılaştırma yapılmış sonuç ve öneriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre sunulan sonuç ve öneriler şunlardır:

5. Sınıfta konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin aile içinde konuşmaya teşvik edici ve katılımcıların ebeveynleri tarafından dinlendikleri bir ortam olduğu görülmektedir. Genel katılımcıların çoğu bu yönde ifade etse de konuşmaktan çekindikleri ya da dinlenmediklerini düşündükleri aile ortamının sahip katılımcı ifadelerine de rastlanmıştır. Buradan yola çıkarak aile ortamlarının çocuklara değer veren saygı duyulup dinlenen ya da söz hakkı sağlanabilen ortamlara dönüştürmek önemlidir. Burada iş anne ve babalara düşmektedir. Anne ve babalara bu konuda okul rehber öğretmenleri tarafından bilgilendirme yapılması ya da okulda bu konu hakkında eğitimler düzenlenmesi önerilebilir.

Konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin sınıf ortamında konuşma kaygısı yaşamalarında akran baskısının ya da olumsuz akran değerlendirmesinin önem taşıdığı görülmektedir. Bazı katılımcı ifadelerinde akran zorbalığına kadar varan durumların ifade edildiği de dikkat çekmektedir. Öz yeterlik ve öz güven kavramlarının temelini ailede atıldığı bilinen bir gerçektir. Bu noktada işe aile bilinçlendirmesi ile başlamak yerinde olacaktır. Daha sonra okul hayatı içinde çocuğa değerli ve özel olduğunu, başkalarından gelecek olumsuz yorumlara doğru şekilde yaklaşılması gerektiğini öğretmenler aracılığı ile aktarmak da faydalı olacaktır. Öte yandan öğrencilere akran zorbalığı hakkında bilgilendirme yapılmalı, çeşitli etkinlikler düzenlenip bu durumun yaratacağı sonuçlar öğrencilere rehber öğretmenlerce aktarılmalıdır.

Konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin yaşadıkları kaygı durumunu tanımlarken farklı şekilde ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin kendilerini daha doğru ve açıklayıcı ifade etmeleri konusunda özellikle öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bununla birlikte sınıf ortamlarını öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade ettiği, gözlemlerini paylaşabildiği demokratik ve şeffaf ortamlara dönüştürmek gerekmektedir. Öğrenciler yaşadıkları duygusal ve fiziksel durumları açıklayıcı bir biçimde ifade edebilmelilerdir.

Sınıf ortamında konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin öğretmenleri tarafından teşvik edilmesi kaygı düzeyi üzerinde etkili olacaktır. Çünkü katılımcı yanıtları incelendiğinde sınıf önünde konuşma kaparken kaygı yaşayan öğrencilerin dışarıdan bir destek isteği yanıtlarında sezilmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Konuşma kaygısını azaltmak için tekrar ve pratik yapmanın önem taşıdığı bilinmektedir. Bunun için gerek Türkçe dersi kapsamında gerekse diğer disiplinler içerisinde öğrenciyi konuşmaya teşvik edici etkinliklere ağırlık verilmelidir. Öğrenciler özellikle kutlama ve törenlerde yer almaları konusunda desteklenmelidir.

Kaygı yaşayan öğrencilerin kaygılarını kontrol altına alabilmeleri için farklı yola başvurdukları elde edilen katılımcı yanıtlarında ortaya çıkmıştır. Bu sebeple kaygı yaşayan öğrencilerin kaygı ile nasıl baş edecekleri konusunda gerekli bilgilere sahip olması gerekmektedir. Okul rehber öğretmenleri bu konuda kaygı ile baş edebilme yöntemleri hakkında gerekli eğitimleri öğrencilere vermelidir. Bununla birlikte kaygı yaşayan öğrenciler takip edilmeli süreç içinde gerekli destek sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akalın, S. & Adıgüzel, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1345-1356.
- Akay, C., & Uzun, N. B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğrenme sürecinde dil becerileri açısından duyulan kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Akdemir, A. S. (2016). "Willingness to Communicate (WTC) in L2: An Affective Construct of Language Learning Process". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 839-854.
- Akış, Y. (2014). *Soren Kierkegaard'da Kaygı Kavramı*. İstanbul. Ayrıntı.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(20), 405-420.
- Akşit Aşık, N. ve Gökçe, F. (2019). Yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen faktörler: Turizm lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 202-219.
- Altınmakas, B. (2010). Dil ve konuşma bozukluğu nedir?. *Eğitimde Yansımalar*, 28, 27-30.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri(Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği) . *Turkish Studies (Elektronik)*, 7(3 a), 221 - 231.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies* , 2 (3) , 26-43.
[DOI: 10.31458/iej.399014](https://doi.org/10.31458/iej.399014)

- Ay, S. D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Aydoğdu, Y. (2017). Topluluk önünde konuşma korkusu ve çözüm yöntemi. Milliyet Gazetesi. <https://www.milliyet.com.tr/pembelar/yasemin-aydogdu/topluluk-onunde-konusma-korkusu-ve-cozumyontemi-2499009>
- Bağcı Ayrancı, B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve Türkçe programlarındaki yeri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1) , 15-24
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, Sayfa 1-15.
- Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: Konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1903-1913.
- Baş, B. (2012). İlköğretim Türkçe programına sözlü ve yazılı kültür temelli bir eleştiri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(1), 271-290.
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 49-68.
- Başaran, M. & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3) , 743-754 .
- Bayburtlu, S.Y. (2015). 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*.
- Bayrakdar, E., & Maltepe, S.(2021).Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ekran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1), 1-23.
- Beck, A. T., Emery, G. (2011). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.

- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt 1 Sayı 2, 65-89.*
- Broder, M. S. (2001). *The Art of Staying Together*, Academic Press, New York.
- Brown, H. Douglas. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*, London, Longman.
- Bulduklu, Y. (2019). Eleştirel çalışmalarda nitel araştırma yöntemi olarak gömülü teori. *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi* , 1 (1) , 1-14 .
- Burkovic, Y. (2009). *Kaygılanacak Ne Var! İstanbul: Timaş Yayınları.*
- Bunglowala, A & Bunglowala, A. (2015). Non verbal communication: An integral part of teaching learning process. *International Journal of Research in Advent Technology Special Issue 1st International Conference on Advent Trends in Engineering, Science and Technology 8 Maret "ICATEST 2015"*, 371-375.
- Buran, A. (2005). Karma diller. *Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 7, Sayı 13, 95 – 104*
- Büyükikiz, K. & Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri / The importance of speaking skill in mother tongue education . *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1) , 57-63.
- Boylu, E. & Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi . *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* , 4 (1) , 349-368 . DOI: 10.7884/teke.422
- Bozdam, A., & Taşgın, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13 (1), 44–53.

Daly, J. A., & Friedrich, G. (1981). "The development of communication apprehension: A retrospective analysis of contributing correlates." *Communication Quarterly*, 29, 243-255
DOI: 10.1080/01463378109369412

Demir, T., Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçęęi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.

Demir, S. (2023). Öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik kaygılarını etkileyen faktörler: Bir yol analizi çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 14, No: 1, ss. 408-424.

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, A. (2019). *Konuşma kaygısının nedenleri ve bu kaygının giderilmesine ilişkin yapılan uygulamalara yönelik akademik araştırmaların incelenmesi* [Bildiri Sunumu], III. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1) , 185-204.

Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.

Doğanay, Ahmet. vd., *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Anadolu Üniversitesi, 1.bs, Eskişehir 2012.

Drever, J., A Dictionary of Psychology, 1969.

Duman, B. , Göral, G. N. & Bilgin, H. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Ortamında Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma . Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi , 8 (2) , 13-27 .

Durmuş, E.,Baş, K.(2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11/19, 325-336.

Efe, H., Demiröz, H., & Akdemir, A. S. (2011). “A situated learning practice for language teaching classes: Teaching spoken English with authentic sketches”. *Sino-US English Teaching*, 8(9), 549-555.

Er, S. (2014). *Topluluk önünde etkili konuşma teknikleri*. Hayat Yayınları.

Erdem, İ. (2013).Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 2013 Sayı: 11, 415-452.
DOI: 10.14520/adyusbd.453

Erdoğan, İ. (2011). *İletişimi Anlamak*. Ankara: Pozitif Matbaacılık.

Erdoğan, Ö. (2018). Üniversite öğrencilerinde topluluk önünde konuşma kaygısının nedenleri ve geliştirilen baş etme mekanizmaları . *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi* , 2022 (47) , 351-367 .

Erdönmez, İ. (2019). İletişim döngüsel süreci bağlamında sözlü iletişim. *Uluslararası Sanat Kültür ve İletişim Dergisi*, 2 (1) , 81-98.

Erim, A. (2022). Kekemelikte akran akran zorbalığı yönetimi: Dil ve konuşma terapistleri için genel bir bakış . *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi* , 5 (1) , 79-98 .

Erözkan, A. (2005). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 22 (22) , 135-149 .

Eyüp, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 43 (197) , 95-113.

Fındıklı, S., & Saygın, E. P. (2023). Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü ve araştırmacı günlükleri. *Turkish Journal of Marketing*, 8(2), 64–74.
<https://doi.org/10.30685/tujom.v8i2.184>

Freud, S., *Inhibition, Symptom and Anxiety*. Stanford. Co., Psychoanalytic Institute, 1927.

Freud, S., *The Problem of Anxiety*, Norton, New York, 1936.

Freud, S., 'The Justification for Detaching From Neurasthenia as a Particular Syndrome: The Anxiety-Neurosis'. (1898 makalesi) *Sigmund Freud: Collected Papers*, Cilt.4, Basic Books, New York, 1959.

Freud, S. (1984). *Psikanalize Giriş*. (Çev. Günsel Koptagel İlal). (Üçüncü basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Hamzadayı, E. , Bayat, N. & Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki . *Journal of Language Education and Research*, 4 (2),75-85.

DOI: 10.31464/jlere.425224

Hamurcu, S. (2020). İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Ankara Pursaklar örneği . *OPUS International Journal of Society Researches* , *Eğitim ve Toplum Özel sayısı* , 5540-5564 .

DOI: 10.26466/opus.758653

Hasırcı, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerindeki etkisi açısından akran ve öğretmen geribildirimini. *Journal of Turkish Studies*, 13/4, 685-706.

Heath, S.B. (1983). Research currents. a lot of talk about nothing. *Language Art*, 60, 999-1007.

Holmes, J. N. *Speech* (1998). Synthesis and Recognition. Bershire: Van Nostrand Reinhold.

Homey, K, *Our Inner Conficta*, Norton, Ne w York, 1945.

Horney, K. (1980). *Çağımızın Tedirgin İnsanı*. Tur Yayınları.

Hoşgörür, V. (2008). *İletişim*. Z. Kaya (Ed.), Sınıf Yönetimi, (s. 149-179). Pegem Akademi.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986). *Foreign language classroom anxiety*.
Modern Language Journal, 70, 125-132.

İnce, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısına etkisi . *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* , 7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Kongresi Özel Sayısı , 171-179 .

DOI: 10.29000/rumelide.1012525

İşeri, K., & Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(4-Winter), 17-35.

İşeri, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.

İşisağ, K. U., Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35,(156), 190-204.

Geçtan, E. (1984) *İnsan Olmak*. İstanbul: Adam Yayıncılık.

Giffin, K. & Patton, B. R. (1997). *Basic Readings in Interpersonal Communication*, New York: Harper-Row

Gültekin, S. B. (2022). Konuşma kaygısına yönelik yapılmış araştırmaların tematik içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 236-251.

- Gündüz, A. & Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması . *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 31 (1) , 145-159.
DOI: 10.18069/firatsbed.818704
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2022). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 709 – 726.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8.Sınıflar)”na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gökkaya, F., Sütçü, T.S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54.
- Gron, A. (2008). Concept of anxiety in Soren Kierkegaard, İng. Çev. Janette B.L. Knox, Mercer University Press: Georgia, s.3.
- Kalaycı, N.& Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- Karaalioglu, S.K. (1987). *Yazmak ve Konuşmak Sanatı-Kompozisyon*. İstanbul: İnkılap Kitap Evi.
- Karalı, Y. , Şahin, T. G. , Şen, M. & Aydemir, H. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: İnönü Üniversitesi örneği . *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 22 (3) , 2277-2296 .

- Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygıların bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10, 541-556.
- 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.
- Karadağ, E. (2020). Akademik bir örgütte iletişim doyumu ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, Cilt:28 Sayı:1 s.40-57.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 36 (1), 97-110.
- Kara, İ. & Karamete, A. (2018). Kekemeliği olan yetişkinlerin okul çağındaki akran zorbalığı mağduriyetlerinin belirlenmesi: Ön çalışma . *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi* , 1 (1) , 50-61 .
- Kemiksiz, Ö. (2022). Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan çalışmaların eğilimleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1) , 31-48.
- Keşaplı, G. & Çiftçi, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54(1), 463-484.
- Khatoon, T., & Mahmood, S. (2010). Mathematics anxiety among secondary school students in india and its relationship to achievement in mathematics, *European Journal of Social Sciences*, 16 (1), 75-86.
- Koçak, A. & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4 (3) , 21-28 .

Koyuncu, A. (2012). *Sosyal Fobiklerde Dikkat Sorunları ve Hiperaktivite*. İstanbul: Liman Yayınları.

Koyuncu, A. (2012). *Takıntı, Kuruntu, Vesvese (Obsesif-Kompulsif Bozukluk)*. İstanbul: Liman Yayınları.

Koyuncu, A. (2012). *Utangaçlık, Çekingenlik ve Sosyal Fobi*. İstanbul: LimanYayınları.

Köknel, Ö. (1998). *Korkular, Takıntılar ve Saplantılar* (4. Basım). Altın Kitaplar.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 287.

Le Gall, A. (2012). *Anksiyete ve Kaygı*. İsmail Yerguz (Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Linn, L., "Diagnosis and Psychiatry: Symptoms of Psychiatric Disorders" Comprehensive Textbook of Psychiatry, ed. A.M.Freedman, H.I.Kaplan, B.J. Sadock, The Williams and Wilkins Co., Baltimore, 1975, vol.1.

Maden, A. & Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları . *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* , 5 (4) , 0-0 .

Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5 (9) : 201-211

Masuda, C. (2010). *Causes and effects of foreign language classroom anxiety: A case study of learners of Japanese in the United States (A Terminal Project)*. University of Oregon, USA.

May, R., *The Meaning of Anxiety*, Ronald Press, New York, 1950.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Melanlıoğlu, D. Demir, T.(2013).Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*.6 (3): 389-404.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Morgan. C.T., *Psikolojiye Giriş (Çeviri)*, Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Yayınlan. No:1, 8.Baskı, Meteksan Ltd., Ankara, 1991.
- Mouly, G. J. (1973). *Psychology For Effective Teaching*. USA: Holt, Rinehart And Winston, Inc.
- Murray, S. L., Holmes, J. G. & Griffin, D. W. (2000). Self-Esteem and the Quest for Felt
- Nalıncı, A.N, *Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma*. Ümit Yayınları. Ankara, 2000.
- Naseem, Z.,&Khalid, R. (2010). Positive Thinking in Coping with Stress and Health Outcomes: Literature Review. *Journal of Research&Reflections in Education (JRRE)*, 4(1), 42-61.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school:what we know and what we can do*. Malden: *Blackwell Publishing*.
- Orakcı, Ş. (2018). İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması . *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi* , 5 (9) , 1-18 .
DOI: 10.29129/inujgse.375916
- Önder, A. (2004). *Ailede İletişim-Konuşarak dinleyerek anlaşalım (2. Basım)*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özbay, M. & Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , Number: 11 , 933-973 .

DOI: 10.14520/adyusbd.457

Özby, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara, Öncü Yayınevi.

Özby, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal Of Qafkaz University*, 16 Fall 2005, 177-184.

Özcanlı, N. & Kozikoğlu, İ. (2023). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı: Öğrenci ve öğretmen görüşleri . *Siirt Eğitim Dergisi* , 3 (1) , 1-22 .

Özkan, E. & Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi(Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (3), 1290-1301.

Özkan, E., Kınay, İ..(2014).Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 9/5, s, 1747-1760.

Özcan, S. (2022). Noam Chomsky'nin dilbilim kuramı bağlamında dil ve zihin ilişkisi. Sayı38.Orcid: 0000-0002-8692-476X.

Özdemir, E. (2000). *Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı* (6. Basım.). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 18 (1) , 361-374 .

Özdal, F., & Aral, N. (2005). Baba yoksunu olan ve anne-babası ile yaşayan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 255-267.

Özer, K. (1997). *Kaygı: Sınanma Duygusuyla Baş Edebilme*. (Özel basım). İstanbul: Varlık Yayıncılık

Özer, K. (2008). *Kaygı: Sınanma Duygusuyla Baş Edebilme*. (Dördüncü basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Özdoğan, R. (2022). *Sporcularda Duygusal Zeka ve İletişim*. Ankara, İksad Yayınevi.

Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Phillips, G. M. (1968). "Reticence: Pathology of the normal speaker." *Speech Monographs*, 35. 39- 49.
DOI: 10.1080/03637756809375564

Renan, E. (2011). *Dilin Kökeni Üzerine*. Atakan Altınörs (Çev.). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Rifa'at, A. (2018). Stimulating You To Speak; A Strip Story As A Technique In Teaching Speaking. Volume 05 Number 01.

Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sallabaş, M.E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 7(3 b), 2199 - 2218.

Salık, H. H. (2017). *Olumlu düşünme becerileri ve başa çıkma yeterliği arasındaki ilişkinin çeşitli demografik değişkenler göz önünde bulundurularak incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi] Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

<http://95.183.203.22/xmlui/bitstream/handle/11363/864/525579.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Saraç, C. (2006). Sözlü iletişim becerileri açısından Türk dili ve edebiyatı eğitimi . *Milli Eğitim Dergisi* , 34 (169).
- 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 .
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (11. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (1993). Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 927-937.
- Scheier, M. F.,& Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being:Theoretical overview and empirical update. *Cognitive therapy and research*, 16(2), 201-228.
- Schulz, W. (1991). *Korku ve Kaygı*. Ditfurth, H. (Ed.), Çağdaş Felsefede Kaygı Sorunu, (s.7-29). Metis Yayıncılık
- 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.
- Songar, A. (1986). *Dil ve Düşünce*, Gür-Ay Mat., İstanbul,

Spetz, H. (2018). L'anxiété langagière et la production orale: Une étude sur les étudiants suédois de français langue étrangère à l'université.

Stone P J, Dunphy D C, Marshall S S, DM Ogilvie (1966) The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis, The M.I.T. Press, Massachusetts.

Sullivan, H.S., *Tensions Interpersonal and International*, Ed. C. Cantril, Tensions That Cause War", Illinois, 1950.

Suroğlu Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Sutiyatno, S. (2018). The Effect of Teacher's Verbal Communication and Non-verbal Communication on Students' English Achievement, *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 9, No. 2, pp. 430-437. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.28>

Şahin, M. (2017) *Davranışın Biyolojik Temelleri, Psikolojiye Giriş*, Hamit Coşkun, Nilüfer Ş. Özabacı (Editörler), İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (Anksiyete) bozuklukları, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. Cilt 6 Sayı 10, s 117-135

Şahin, M. (1985) *Başarı düzeyi farklı üç grup lise öğrencisinin kaygı düzeyi yönünden karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Şahin Toptaş, A. & Koçak, M. (2021). Almanca konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması . *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 8 (2) , 711-724 .

DOI: 10.21666/muefd.873780

Takkac, M., & Akdemir, A.S. (2015). "Defining listeners in second language (L2) listening: investigating the Characteristics of language learners as listeners." *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(2), 116-141.

Taşer, S. (2001). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Dost Kitabevi

Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. (2. Baskı).Ankara: Pegem Akademi.

Tekşan, K., Mutlu, H. H., & Çinpolat, E. (2019). The examination of the relationship between the speech anxiety and speaking skill attitudes of middle school of teachers students and the opinions on speech anxiety. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1395-1412.
<https://doi.org/10.17263/jlls.668527>

Temizkan, M. & Atasoy, A. (2016). Konuşma becerisinde aşamalı gelişim modelinin etkililiği üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 13 (34) .

Temizyürek, F. Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap

Temizyürek, F. , Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2017). *Konuşma Eğitimi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedede konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 40 Sayı 2, s 113-131*

Temizyürek, F., Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.

- Tolun, K. & Güvey Aktay, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları . *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* , 6 (1) , 86-98.
- Tunalı, M. (2007). *Başarılı ve güzel konuşma sanatı* (36. Baskı). Yediveren Yayınları.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi* , (2) , 107-135 .
- Türk Dil Kurumu (t.y). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. 13.03.2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- TDK. (2005).*Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- TDK. (2010). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- TDV *İslam Ansiklopedisi*. (2012). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.
- Tuna, Y. (2012). *İletişim Kavramı ve İletişim Süreci*. İzlem, V. (Ed.), İletişim, (s.2-23). Pegem Akademi.
- Ünal, F. T., Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, C.5, S. 7, ss. 735-750.
- Ünal Karagüven, M. H. (2013). Açık kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili bir çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 11 (11) , 203-218.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston: Pearson.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri- Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, S.K., Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları Volume 2/2*.

- Yaman, H. & Sofu, M. S. (2014). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173 (173) , 41-50.
- Yelok, V. S., Sallabaş. M.E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7/13. ss. 581-606.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yıldırım, N. (2020). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* , 8 (2) , 597-610 . DOI: 10.16916/aded.689520
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). *Türkçe Öğretimi*, (Ed. Cemal Yıldız), Pegem Akademi, Ankara.
- Yıldız, B. R. (2011). Kaygının dikkat süreçleri üzerine etkisinin olaya ilişkin potansiyeller ile değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Yılmaz, T.,Tuncer,M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:13 Sayı:223x
- Yılmaz, G. (2018). *Ortaokuldaki sığınmacı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr>
- Young, D.J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?. *The Modern Language Journal*, (4), 426.
DOI:10.2307/329492.
- Williams, C.R.(1979). *Genel İletişim Kuram ve Modelleri*, (Çev: A. Ergüden) Kurgu, Eskişehir: E.İ.T.İ.A-TÖEF yayımları, No 217-141/2.

- Woodrow, L. (2006). "Anxiety and Speaking English as a Second Language".
<http://rel.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/3/308> (Erişim tarihi: 12.10.2011).
- Wright, D. E. (1999). *Personal Relationships: An Interdisciplinary Approach*, Mayfield Publishing, California.
- Zulliger, (1975). *Çocuklarımızın Korkuları*. Kamuran Őipal (Çev.). İstanbul: Bozak Yayınları.



EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Ceyda Özberk		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı			
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2007-2011
Tez Başlığı	Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Nedenlerinin Belirlenmesi		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Nevin AKKAYA		
Akademik Eserler			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2.
UYGULAMA İZİNLERİ

EK 2.1
ETİK İZİN



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-540026

09.03.2023

Konu : Araştırma İzni- Ceyda ÖZBERK

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 24.02.2023 tarihli ve E-87347630-659-528863 sayılı yazımız.
b) İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 03/03/2023 tarih ve 71522146 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazımız ile bildirilen Enstitünüz öğrencisi Ceyda ÖZBERK'in, "Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Nedenlerinin Belirlenmesi" konulu çalışma kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin olarak tarafımıza gönderilen ilgi (b)'de kayıtlı cevabi yazı ve ekleri, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Ek: İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri. (10 Sayfa)



EK 2.2
OKUL İZİNLERİ



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-71522146
Konu : Araştırma İzni

03.03.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü'nün 28.12.2022 tarihli ve 528863 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 02.03.2023 tarihli ve E-12018877-604.01.02-71417596 sayılı Onayı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ceyda ÖZBERK'in, "Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Nedenlerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz ilçesi Buca Ortaokulunda uygulama isteği Valilik Makamının ilgi (c) Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının yukarıda belirtilen okulda 2022-2023 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumü yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde, araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ek'in araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup araştırmanın CD' ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerini ve gereğini arz / rica ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3- Anket Formları (5 Sayfa)
- 4- Araştırma Teslim Tutanağı (1 Sayfa)
- 5- Fiziki Zararları Karşılama Taahhütnamesi (1 Sayfa)

Dağıtım:

Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca İlçe Mem

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Fecitpajya mh. 452 sk. no:15 kat:01 İZMİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-elys>

Telefon No : 0 (0232) 393 10 00
E-Posta : meb@ta01.kap.tr
Kep Adresi : meb@ta01.kap.tr

Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni
Uyaran : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresindeki 3acb-cac2-335c-9f56-a383 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-71417596
Konu : Araştırma İzni

02/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü'nün 28.12.2022 tarihli ve 528863 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ceyda ÖZBERK'in, "Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Nedenlerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz ilçesi Buca Ortaokulunda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda belirtilen okulda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Hikmet DENGESİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (5 Sayfa)

Adres : Fevziyapaşah. 452 sk. no:15 kat:01 İZMİR

Bu belge güvenli elektronik imza ile taszalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.kurkiye.gov.tr/meb-eyys>

Bilgi için: Dada ALP Bilgisayar İşletmeni

Uzman : Bilgisayar İşletmeni

İnternet Adresi: Faks:

Telefon No : +90 312 431 91 00

E-Posta : meb@ha01.kcp.tr

Kep Adresi : meb@ha01.kcp.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile taszalanmıştır. <https://evraksizgizli.gov.tr> adresinden 0321-0380-3102-92b4-342d kodu ile teyit edilebilir.

EK 3.

REHBERLİK İHTİYACI BELİRLEME ANKETİ (RİBA)


ÖĞRENCİ REHBERLİK İHTİYACI BELİRLEME ANKETİ (RİBA)
 (Ortaokul-Öğrenci Formu)

Tarih: _____

 Sınıf : _____
 Cinsiyet : Kız () Erkek ()

Sevgili öğrenciler;

Bu form rehberlik ihtiyaçlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anketi cevaplarken her maddenin karşısında yer alan, "Hayır", "Kararsızım", "Evet", ifadelerinden size en uygun seçeneğin altındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Unutmayınız ki! Bu bir sınav değildir ve sonuçta sizlere derslerinizi etkileyecek herhangi bir not veya puan verilmeyecektir. Bu nedenle sizlerden sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir.

REHBERLİK İHTİYAÇLARI	HAYIR	KARARSIZIM	EVET
1 Kendime nasıl güven duyabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
2 Duygularımı (mutluluk, öfke, kaygı, üzüntü, korku, şaşkınlık gibi) tanımaya ihtiyacım var.	()	()	()
3 Duygu ve düşüncelerimi uygun bir dille ifade edebilmeye ihtiyacım var.	()	()	()
4 Başkaları bana hatırlatmadan sorumluluklarımı yerine getirebilmeye ihtiyacım var.	()	()	()
5 Arkadaşlarım bana zorbaca davrandığında (kötü söz söyleme, vurma vb.) ne yapmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
6 Öfkemi kontrol edebilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
7 Nasıl arkadaş edineceğimi ve arkadaşlık ilişkilerimi nasıl sürdürebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
8 Kendi yaşamımla ilgili doğru kararlar verebilmek için neler yapmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
9 Başkalarıyla bir şey yapmak istemediğimde onlara nasıl hayır diyebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
10 Etkili iletişim becerileri (beden dili, etkin dinleme, empati vb.) geliştirebilmeye ihtiyacım var.	()	()	()
11 Bilgisayar, cep telefonu, tablet veya televizyona ne kadar zaman ayırmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
12 Kendi yaşantımla ilgili herhangi bir sorunla karşı karşıya kaldığımda bu sorunu nasıl çözebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
13 Ergenlik döneminin temel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()
14 Hak ve sorumluluklarımı öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
15 Haklarımı uygun yollarla savunmayı öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
16 Bağımlılık yapan maddelerin kullanımının olumsuz etkileri konusunda bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()
17 Stresle baş edebilme konusunda bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()
18 Okulda kazalardan-tehlikelerden korunmak ve riskli davranışlardan kaçınmak için neleri yapmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()

REHBERLİK İHTİYAÇLARI

	HAYIR	KARARSIZIM	EVET
19 Ailemle ve arkadaşarımla yaşadığım anlaşmazlıkları en uygun şekilde nasıl çözebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
20 Doğayı, çevreyi ve yaşamı nasıl koruyabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
21 İleride sahibi olmayı düşündüğüm meslek ya da mesleklerle ilgili hedefler belirleyebilmeye ihtiyacım var.	()	()	()
22 İlgilerimi (yapmaktan hoşlandığım şeyleri) keşfetmeye ihtiyacım var.	()	()	()
23 Yeteneklerimi (neleri iyi yapabildiğimi) tanımaya ihtiyacım var.	()	()	()
24 Mesleki değerlerimi (meslek seçiminde benim için nelerin önemli olduğunu) öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
25 Kişisel özelliklerime uygun meslekler hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()
26 Verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini (nasıl ders çalışmam gerektiğini) öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
27 Okul kuralları hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()
28 Eğitimimle ilgili geleceğe ilişkin hedefler belirleyebilmeye ihtiyacım var.	()	()	()
29 Okula gitmek istemediğimde, okula karşı nasıl daha istekli olabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
30 Daha etkili ve daha kolay nasıl öğrenebileceğimi bilmeye ihtiyacım var.	()	()	()
31 Zamanı nasıl planlayacağımı (ders çalışma, kitap okuma, oyun oynama süresi vb.) öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
32 Ortaokuldan sonra gidebileceğim okulları tanımaya ihtiyacım var.	()	()	()
33 Derslerde dikkatimi nasıl yoğunlaştırabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
34 Okul içi etkinlikler (eğitsel, kültürel, sosyal ve sportif faaliyetler) hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()
35 Okul dışı etkinlikler (eğitsel, kültürel, sosyal ve sportif faaliyetler) hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()
36 Liselere giriş sınavları hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()
37 Sınav kaygısı ile başa çıkma yöntemlerini öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()
38 Rehberlik hizmetlerinden daha iyi nasıl yararlanabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()

Varsa, belirtmek istediğiniz diğer rehberlik ihtiyaçlarınızı yazınız.

.....

.....

.....

.....

EK 4.

KATILIMCI YANITLI REHBERLİK İHTİYACI BELİRLEME ANKETİ (RİBA)


ÖĞRENCİ REHBERLİK İHTİYACI BELİRLEME ANKETİ (RİBA)
 (Ortaokul-Öğrenci Formu)
Tarih:
09.01.2023
 Sınıf :
 Cinsiyet : Kız (X) Erkek ()

Sevgili öğrenciler;

Bu form rehberlik ihtiyaçlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anketi cevaplarırken her maddenin karşısında yer alan, "Hayır", "Kararsızım", "Evet", ifadelerinden size en uygun seçeneğin altındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Unutmayınız ki! Bu bir sınav değildir ve sonuçta sizlere derstlerinizi etkileyecek herhangi bir not veya puan verilmeyecektir. Bu nedenle sizlerden sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir.

REHBERLİK İHTİYAÇLARI	HAYIR	KARARSIZIM	EVET
1 Kendime nasıl güven duyabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	(X)
2 Duygularımı (mutluluk, öfke, kaygı, üzüntü, korku, şaşkınlık gibi) tanımaya ihtiyacım var.	()	()	(X)
3 Duygu ve düşüncelerimi uygun bir dille ifade edebilmeye ihtiyacım var.	()	()	(X)
4 Başkaları bana hatırlatmadan sorumluluklarımı yerine getirebilmeye ihtiyacım var.	()	(X)	()
5 Arkadaşlarım bana zorbaca davrandığında (kötü söz söyleme, vurma vb.) ne yapmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	(X)
6 Öfkemi kontrol edebilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	(X)
7 Nasıl arkadaş edineceğimi ve arkadaşlık ilişkilerimi nasıl sürdürebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	(X)
8 Kendi yaşamımla ilgili doğru kararlar verebilmek için neler yapmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	(X)
9 Başkalarıyla bir şey yapmak <u>istemediğimde</u> onlara nasıl hayır diyebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	(X)
10 Etkili iletişim becerileri (beden dili, etkin dinleme, empati vb.) geliştirebilmeye ihtiyacım var.	()	()	(X)
11 Bilgisayar, cep telefonu, tablet veya televizyona ne kadar zaman ayırmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	(X)	()	()
12 Kendi yaşantımla ilgili herhangi bir sorunla karşı karşıya kaldığımda bu sorunu nasıl çözebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	(X)
13 Ergenlik döneminin temel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	(X)	()
14 Hak ve sorumluluklarımı öğrenmeye ihtiyacım var.	()	(X)	()
15 Haklarımı uygun yollarla savunmayı öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	(X)
16 Bağımlılık yapan maddelerin kullanımının olumsuz etkileri konusunda bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	(X)	()	()
17 Stresle baş edebilme konusunda bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	(X)
18 Okulda kazalardan-tehlikelerden korunmak ve riskli davranışlardan kaçınmak için neleri yapmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	(X)	()	()

B.K.A.16.a

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

REHBERLİK İHTİYAÇLARI		HAYIR	KARARSIZIM	EVET
19	Ailemle ve arkadaşlarımla yaşadığım anlaşmazlıkları en uygun şekilde nasıl çözebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	☑
20	Doğayı, çevreyi ve yaşamı nasıl koruyabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	☑	()	()
21	İleride sahibi olmayı düşündüğüm meslek ya da mesleklerle ilgili hedefler belirleyebilmeye ihtiyacım var.	()	☑	()
22	İlgilerimi (yapmaktan hoşlandığım şeyleri) keşfetmeye ihtiyacım var.	☑	()	()
23	Yeteneklerimi (neleri iyi yapabildiğimi) tanımaya ihtiyacım var.	()	()	☑
24	Mesleki değerlerimi (meslek seçiminde benim için nelerin önemli olduğunu) öğrenmeye ihtiyacım var.	()	☑	()
25	Kişisel özelliklerime uygun meslekler hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	☑	()
26	Verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini (nasıl ders çalışmam gerektiğini) öğrenmeye ihtiyacım var.	()	☑	()
27	Okul kuralları hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	☑	()	()
28	Eğitimimle ilgili geleceğe ilişkin hedefler belirleyebilmeye ihtiyacım var.	()	()	☑
29	Okula gitmek istemediğimde, okula karşı nasıl daha istekli olabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	☑
30	Daha etkili ve daha kolay nasıl öğrenebileceğimi bilmeye ihtiyacım var.	()	()	☑
31	Zamanı nasıl planlayacağımı (ders çalışma, kitap okuma, oyun oynama süresi vb.) öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	☑
32	Ortaokuldan sonra gidebileceğim okulları tanımaya ihtiyacım var.	()	☑	()
33	Derslerde dikkatimi nasıl yoğunlaştırabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	☑	()
34	Okul içi etkinlikler (eğitsel, kültürel, sosyal ve sportif faaliyetler) hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	☑	()	()
35	Okul dışı etkinlikler (eğitsel, kültürel, sosyal ve sportif faaliyetler) hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	☑	()	()
36	Liselere giriş sınavları hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	☑	()	()
37	Sınav kaygısı ile başa çıkma yöntemlerini öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	☑
38	Rehberlik hizmetlerinden daha iyi nasıl yararlanabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	☑

Varsa, belirtmek istediğiniz diğer rehberlik ihtiyaçlarınızı yazınız.

Sınıfta konuşurken çok heyecanlanıyorum. Dalga geçmelerinden korkuyorum.

EK 5.**YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU****YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

Sevgili Öğrenciler,

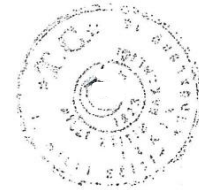
Sizlere sunulan bu görüşme formu, konuşma kaygılarının nedenlerinin tespitlerini ortaya koymayı esas almaktadır. Sorulara verdiğiniz cevaplar bireysel olarak veya tek tek değerlendirilmek yerine, toplu biçimde değerlendirilecek; elde edilecek bilgiler bilimsel amaçlar dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz doğru veri elde etmek adına önemlidir. Çalışmaya katılımınız için teşekkür ederiz.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Annen ya da baban seni konuşurken dinler mi? Konuşurken onlardan nasıl tepkiler alırsın?

2. Ev ortamında da konuştuğunda kendini kaygılı hisseder misin? Nedenleri ile açıklar mısın?

3. Sınıf arkadaşlarının karşısında konuşma yapman istendiğinde o an aklından neler geçer?



4. Sınıf ortamında konuşma kaygı düzeyini neler artırır?

5. Konuşma kaygısı yaşamanda hangi düşünceler etkili oluyor?

6. Konuşma kaygısını nasıl tanımlarsın?

7. Konuşma kaygısı yaşadığını hangi tepkilerinden anlarsın?

8. Konuşma yapan bir arkadaşın ne gibi tepkiler verirse konuşma kaygısı yaşadığını anlarsın?



9. Sınıf ortamında arkadaşlarından gelecek tepkiler konuşma kaygısı yaşamanda ne tür etkiye sahiptir?

10. Konuşma kaygısı yaşadığında kendini nasıl rahatlatırsın?



EK 6.

KATILIMCI YANITLI YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

10

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Sizlere sunulan bu görüşme formu, konuşma kaygılarının nedenlerinin tespitlerini ortaya koymayı esas almaktadır. Sorulara verdiğiniz cevaplar bireysel olarak veya tek tek değerlendirilmek yerine, toplu biçimde değerlendirilecek; elde edilecek bilgiler bilimsel amaçlar dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz doğru veri elde etmek adına önemlidir. Çalışmaya katılımınız için teşekkür ederiz.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Annen ya da baban seni konuşurken dinler mi? Konuşurken onlardan nasıl tepkiler alırsın?

Dinlerler. Bana asla kızmazlar. Ben adamda birşey okudum....
onlar beni duyar diye utanırım. Acaba gülerler mi diye hep
utanmışımdır.....

2. Ev ortamında da konuştuğunda kendini kaygılı hisseder misin? Nedenleri ile açıklar mısın?

Hissederim. Onlar konuştuğunda beni duyar diye çok
kaygılanırım.....

3. Sınıf arkadaşlarının karşısında konuşma yapman istendiğinde o an aklından neler geçer?

Acaba rezil olacaktıyım diye utanırdım. Kaygı anırdım.
Bana gülerlermi diye.

4. Sınıf ortamında konuşma kaygı düzeyini neler artırır?

Heyecan, rezillik.

5. Konuşma kaygısı yaşamanda hangi düşünceler etkili oluyor?

Korku, heyecan, rezillik, gülerlermi diye kaygı.

6. Konuşma kaygısını nasıl tanımlarsın?

Çok çöğü heyecanla tanımlarım.

7. Konuşma kaygısı yaşadığını hangi tepkilerinden anlarsın?

Heyecandan, rezillikten.

8. Konuşma yapan bir arkadaşın ne gibi tepkiler verirse konuşma kaygısı yaşadığını anlarsın?

Gülerse anlarım.

9. Sınıf ortamında arkadaşlarından gelecek tepkiler konuşma kaygısı yaşamanda ne tür etkiye sahiptir?

Eğer kötü bir şey düşünürlerse kaygılanırım.

10. Konuşma kaygısı yaşadığında kendini nasıl rahatlatırsın?

İyi şeye düşünerek arkadaşlarıma sorarım,
düşüncelerimi alırım. Ve rahatlarım.

