

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KONUŞMA KAYGILARININ İNCELENMESİ (ZİYA GÖKALP EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)*

Erdost ÖZKAN**

İsmail KINAY***

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından irdelemektir. Araştırma 2013-2014 akademik yılında, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde eğitim gören 308 kadın (% 61.8) ve 190 erkek (%38.2) olmak üzere toplam 498 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, 3 boyuttan oluşan 40 maddelik “Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” (ÖAKKÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında, daha önce resmî bir törende konuşma yapma, sorusuna göre -hayır diyen kişiler lehine anlamlı farkın olduğu, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının sınıf düzeylerine ve alanlarına göre, fizyolojik belirtiler alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve toplam kaygı puanlarında, anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna erişilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Konuşma kaygısı, kaygı, öğretmen adayı.

ANALYSING OF PROSPECTIVE TEACHERS' SPEAKING ANXIETY (A SAMPLE OF ZİYA GÖKALP FACULTY OF EDUCATION)

Abstract

The purpose of this research is to analyse the prospective teachers' speaking anxiety from the aspect of different variables. The research was achieved with 308 female (% 61.8) and 190 male (%38.2), 498 prospective teachers totally, having education in 2013-2014 academic year, in Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education. “Scale of Speaking Anxiety for Prospective Teachers“ which was developed by researchers and consists of 3 dimension and 40 items was used as data collection tool. In consequence of the research, that there is meaningful difference on behalf of persons saying “No” according to situation of making a speech in a formal ceremony and prospective teachers' speaking anxiety differentiates according to class level and field in all sub-dimensions except physiological symptoms and total anxiety scores were found. That there isn't a meaningful difference between prospective teachers' speaking anxiety according to their gender was determined.

Keywords: Speaking anxiety, anxiety, prospective of teacher.

* Bu çalışma 19-21 Haziran 2014 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi tarafından düzenlenen VII. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör.; Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, erdostozkan@gmail.com.

*** Arş. Gör. Dr.; Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ismailkinay84@gmail.com.

Giriş

İnsanlığa adanmışlık sürecinde dünü, bugünü etkili bir şekilde yaşatan ve de yaşayan, yazılı-sözlü hayatın vazgeçilmezi olan dil, en iyi araç olmuştur. Bu süreçte insan, iletişimde tanışmış ve bu becerinin gereklerini yerine getirmek için dilin zenginliklerini yaratma aşamasında cömertçe davranışlar sergilemekten kaçınmamıştır. Çevreye dilin becerilerini aktarabilme yolunda ise bu davranışlar, hazzı; haz da alışkanlığa yol açmıştır. İşte bu yüzden dilin tam olarak tanımlanamayan tanımları söz konusu alışkanlıkların değişkenliği doğrultusunda çeşitli şekillerde ele alınmış ve alınmaktadır. Saussure'e göre (1985: 18) "işaretler ve göstergelerden oluşmuş bir sistem" olarak görünen dili; Chomsky, "her biri sonlu uzunlukta ve sonlu bir üyeler kümesinde oluşturulan (sonlu ya da sonsuz) cümleler kümesidir" (Chomsky, 1957: 13), Sapir (1921, 8), "yalnızca insana özgü olan; düşüncelerin, duyguların ve isteklerin, istençle (irade göstererek) üretilmiş semboller kullanarak iletilmesini sağlayan ve içgüdüsel olmayan bir yöntem" şeklinde aktarmış; Aksan ise (1998: 55), "düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge" olarak ifade etmiştir.

Dilin en etkili dışı vurumlarından biri olan ve en eski yazılı belgelerden olan Homeros'un destanlarında da karşımıza çıkan konuşma, bir sanat olarak nitelendirilmiş ve Yunanlılar için manevi bir önemin dışında yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Söz konusu uygarlığın yaşayanları konuşma eylemine o kadar önem vermişlerdir ki bu beceriyi tam olarak yerine getirme ve sanata dönüştürme konusunda para karşılığı konuşma dersleri almışlardır. Çünkü konuşma eylemi, toplumun vazgeçilmez bir parçası hâline bürünmüş ve birey itibarı açısından fazlasıyla önem oluşturan bir hâl almıştır. Kendilerini "sofist" olarak adlandıran konuşma uzmanları bu anlatma becerisinin aracılığıyla paralar kazanmış, iyi ve etkili konuşabilme adına devamlı dil ile ilgilenmişlerdir (Porzig, 2011: 9).

Dilin insanlığa katkısı sürecinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri edim sırasına konulduğunda konuşma anlatma becerisi ve dinleme anlama becerisinin etkililiği rahatlıkla görülebilir. "Birey, anlama becerilerinden dinleme yetisiyle dünyaya merhaba der. Ve bir diğer anlama becerisi okuma ile anlatma becerilerini; yani konuşma ve yazma yetilerini kuvvetlendirerek dil becerilerinin gelişimine hizmette bulunur" (Yalman, Özkan, Başaran, 2015: 464). Araştırmalar günümüzün %50 ile %80'lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın ortalama %45'ini dinleyerek; %30'unu konuşarak; %16'sını okuyarak; %9'unu ise yazarak geçirdiğimizi ortaya koymaktadır (Nalıncı, 2000: 130). "Konuşma olmadan dinlemenin olmayacağı göz önünde bulundurulursa insan için konuşmanın ne kadar önemli olduğu çarpıcı olarak ortaya çıkar" (Kurudayıoğlu, 2003: 290). Konuşma, tarih boyunca

insanlığa hizmet eden ve hâlen etmekte olan bir edim olduğu için dilin dışa vurumu noktasında bireyin en önemli itkisi olabilmeyi başaramıştır. Etkili ve ikna edici konuşma becerisine sahip olanlar; askerî, dinî ve siyasi alanlarda kitleleri etkileme ve yönlendirme gücünün farkına varabilen bireyler ayrıcalığına ulaşabilmiş ve bu becerinin bir sanata dönüşme noktasında önemli yol katetmişlerdir. Retorik ya da belagat da denilen etkileyici ve ikna edici konuşma sanatı, konuşmanın önemini diğer dil becerileri arasında ön plâna çıkartan bir yetkinlik hâline bürünerek bireyler arası iletişimin sosyokültürel bir ürünü olabirmiştir.

“Konuşma, zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır” (Sever, 2011: 22). Konuşma anlatma becerisi, bireyin diline ve dolaylı olarak da hayatına etki eden; bireyin toplumsal sürecindeki rolü gereği yanı başından ayrılmayan bir dil becerisidir. Sadece iletişim olarak adlandırılmaması gereken bu sürecin sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesi için bireyin konuşma eyleminin şahsına, ifade etme gücü, dil becerilerine egemen olabilme, beden dilini etkili kullanma vb. artıların kazanımına inanması ve bunlara uygun edimlerde bulunması gerekir (Kinay ve Özkan, 2014: 1749). Bu edimlerin oluşturucusu, düşüncelerin yalın bir yansıması olan anlatma becerisi konuşma, anlamlı söz kalıplarından oluşan bir dizgedir. Konuşma becerisini, birey iç sözlüğünü yansıtabilen, duygu ve düşünceleri beden diline aktarabilen, insan sesinin ve onun dışa vurum öğelerini de barındıran zihinsel ve iletişimsel bir güç olarak kabul edilebilir (Kinay ve Özkan, 2014: 1749). Konuşma, insanın iç dünyası ile dış dünyası arasında bağlantı kuran bir araç (Korkmaz, 2005: 663) olduğu için süreç içi etkililik de öne çıkmaktadır. Yani anlamlı ve etkili bir konuşma yapabilmenin bazı şartları vardır. Bunlardan biri de ruh bilimin alanına giren kaygıyı kontrol edebilme gücüdür.

İnsan sevmez bir kimsenin karakteri genellikle endişe ile belirlenmiş olup olağanüstü bir şekilde yaygın olan bir özelliktir (Adler, 2007: 205). Kaygı, korkuya benzer bir kavram olup birbirleriyle ilintili ve birbirine bağlı bazı nitelikler taşımaktadır. Yine de bazı farklılıkları bulunmaktadır: Korkunun kaynağı belli, şiddetli ve kısa süreli iken; kaygının kaynağı daha müphem ve daha uzun bir süreye yayılıdır. “Kaygı (anksiyete), insanlarda doğuştan var olan, belirsiz, gerçekle bağlantısız, anlaşılması, anlatılması, imgelemesi, tasarlanması olanaksız, geleceğe yönelik, hoş olmayan, elem veren bir duygulanım durumudur” (Köknel, 2004: 15-16). Yine Köknel’e göre (2004: 16) korku canlının, insanın algıladığı, gördüğü ya da düşündüğü, imgelediği, tasarladığı tehlikeli, tehdit dolu durum, kişi, nesne, olay ve olgu karşısında gösterdiği doğal, evrensel, duygulanım durumu, ruhsal tepkidir. Bu iki kavram insanın doğallığında yer alan kavramlar olup bir töz niteliği taşır. Yani öznedede değil de kendinde var olan değişmez gerçekliklerdir. Bu değişmezliklerin içerisine insanın kendini ifade etme gereksinimi olan konuşmayı da katarsak kaygı kavramının oluşabileceğine rahatlıkla

ulaşabiliriz. Biyolojik etkenlere ve özgül olmayan uyaranlara bağlı olarak ortaya çıkan duygulardan biri olan kaygı (Hay, 2009: 12), genellikle bilinç dışından kaynaklandığı için nedeni bilinmeyen tehlike, talihsizlik korku ya da bekleyişinin yarattığı tedirginlik, akıl dışı korku; anksiyete, endişe, bunaltı olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012: 502). Konuşma kaygısı, zihinsel, fizyolojik, duygusal ve kalıtsal-biyolojik sebeplerden oluşabilir. Konuşmanın kolay bir edim olmadığını da göz önünde tutarsak söz konusu sebepler bireyde konuşmadan kaçınma, konuşmak istememe, zorlama ile konuşmaya yönelik oluşabilecek soğukluk gibi davranışlara neden olabilir.

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 (Melanlıoğlu ve Demir, 2013: 392). Topluluk karşısında konuşma için ileri odaklanma gerekir. Toplumumuzda hiç de az görülmeyen bunaltı ya da kaygı bozukluğuna, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de kadınlarda erkeklere oranla iki kat fazla rastlanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin olmazsa olmazı sayılabilecek öğrenme alanı olan konuşmaya bu oranı indirgediğimizde kaygının konuşma üzerindeki etkisi çarpıcı bir hâl almaktadır. Çünkü konuşma, bir öğretmenin en önemli aktarıcı eylemi rolündedir. İşte bu yüzden kaygı düzeyi normal seviyelerde olduğunda kişiye, istek duyma, karar alma, alınan kararlar doğrultusunda enerji üretme ve bu enerjeyi kullanarak performansını yükseltme açısından yardımcı olur (Burkovik, 2009: 32-33). Yani orta düzeyde yer alan kaygı, örneğin bir konuşma öncesi, bireye bu edimi gerçekleştirme konusunda özellikle de hazırlık ve uygulama aşamasında, bireyi destekler nitelikte önem arz eder.

Sonuç olarak, bireyin hayatında sıkça karşılaşması muhtemel konuşma ve bu edime yönelik oluşabilecek kaygının orta düzey seviyelerinde, yani başarıya dönük bir hareket hâlinde, kalabilmesi için konuşmaya yönelik derslerde (diksiyon vb.) konuşmanın temel ilkesi olan uygulama aşaması atlanmamalı, sağlıklı bir şekilde hayata geçirilmelidir. İletişimsel yaklaşım gereği öğretmenler öğrencilerine karşı, günlük hayatta karşılaşılabilecekleri her türlü durum göz önünde tutulursa, imrence durumunda olmalıdırlar. Bunlardan en önemlisi de niteliksel olarak dinleme anlama becerisinin önünde yer alan konuşma anlatma becerisidir. Bireyin bu psikolojik süreçte karşısına çıkan en önemli basamaklardan biri de konuşmaya yönelik duyulan duygulanım derecesidir. Duyuşsal becerilerinin farkında olması gereken her öğretmen adayı bu öğrenme alanını etkin bir şekilde kullanması ve kaygı düzeyini orta seviyede tutacak odaklanma gücüne haiz olmalıdır. İşte bu nedenle yaptığımız araştırma, öğretmen adaylarının var olan ya da var olması olağan konuşma kaygılarının nedeni ve şiddetini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından irdelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2- Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında daha önce resmi bir törende konuşma yapma durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4- Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında öğrenim gördükleri alanlara göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Bu çalışma genel tarama modelinde yapılmıştır. “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2009: 79).

Araştırma Grubu: Bu araştırma 2013-2014 Yılı Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde kayıtlı 308 kadın (% 61.8) ve 190 erkek (%38.2) olmak üzere toplam 498 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bazı özelliklere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Bazı Özelliklere Göre Dağılımı

	N	%	
Branş	Almanca	26	5.2
	Coğrafya	28	5.6
	Edebiyat	32	6.4
	Kimya	41	8.2
	Matematik	24	4.8
	Okulöncesi	52	10.4
	Resim	49	9.8
	Tarih	37	7.4
	Türkçe	103	20.7
	Sosyal bil.	25	5
	Din Kül ve Ah. Bil	54	10.8
	İngilizce	27	5.4
	Sınıf	1. Sınıf	103
2. Sınıf		74	14.9
3. Sınıf		100	20.1
4. Sınıf		188	37.8
5. Sınıf		33	6.6
Toplam	498	100.00	

Veri toplama Aracı: Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” (ÖAKKÖ) kullanılmıştır. ÖAKKÖ 40 maddeden oluşmakta olup “Psikolojik durum”, “Fizyolojik belirtiler” ve “Beceri ile ilgili kaygı” olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin hesaplanan iç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .942 ve alt boyutları için ise .785-.927 arasında tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenilirliği ölçeğin tümü için .835, alt boyutlar için .627-.852 arasında bulunmuştur

Veri analizi: Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama hesaplanmıştır. Bununla birlikte araştırmanın birinci ve ikinci alt problemleri için bağımsız örneklem t-testi; üçüncü ve dördüncü alt problemleri için tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farkın bulunması durumlarda farkın kaynağını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi sonucunda, tespit edilen anlamlı farkın büyüklüğünü belirlemek amacıyla etki değeri hesaplanmıştır. Etki değerinin hesaplanmasında Eta kare değeri kullanılmıştır. Chone’e (1988) göre eta kare değeri .01-.06 arasında olması küçük, .06-.14 olması arasında orta, .14 ve üstünde olması büyük etki olarak yorumlanabilir (akt. Pallant, 2005; Akbulut, 2010). İstatistiki işlemler “SPSS 20.0” paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre konuşma kaygıları arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
Psikolojik durum	Kadın	308	2.32	.70	1.290	.198
	Erkek	190	2.24	.74		
Fizyolojik belirtiler	Kadın	308	2.04	.63	.910	.363
	Erkek	190	1.98	.58		
Beceri ile ilgili kaygı	Kadın	308	2.41	.75	.164	.870
	Erkek	190	2.40	.74		
Toplam	Kadın	308	2.26	.60	1.156	.248
	Erkek	190	2.19	.63		

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının daha önce resmi bir törende konuşma yapma durumuna göre konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Daha Önce Resmî Bir Törende Konuşma Yapma Durumuna Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P	η^2
Psikolojik durum	Evet	257	2.15	.67	-4.703	.000*	.043
	Hayır	241	2.45	.74			
Fizyolojik belirtiler	Evet	257	1.90	.58	-4.385	.000*	.037
	Hayır	241	2.14	.63			
Beceri ile ilgili kaygı	Evet	257	2.26	.74	-4.597	.000*	.041
	Hayır	241	2.56	.72			
Toplam	Evet	257	2.10	.57	-5.278	.000*	.053
	Hayır	241	2.38	.62			

(* p< .05)

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında daha önce resmi bir törende konuşma yapma durumuna göre hayır diyenlerin lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Eta kare değerlerine göre anlamlı farklar küçük düzeydedir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre konuşma kaygılarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te ve sınıf düzeylerine göre konuşma kaygıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Sınıf	N	\bar{X}	Ss
Psikolojik durum	1. sınıf	103	2.57	.73
	2. sınıf	74	2.43	.71
	3. sınıf	100	2.28	.80
	4. sınıf	188	2.12	.64
	5. sınıf	33	2.11	.49
Fizyolojik belirtiler	1. sınıf	103	2.05	.60
	2. sınıf	74	2.09	.68
	3. sınıf	100	2.03	.68
	4. sınıf	188	2.00	.58
	5. sınıf	33	1.78	.47
Beceri ile ilgili kaygı	1. sınıf	103	2.57	.70
	2. sınıf	74	2.57	.85
	3. sınıf	100	2.47	.74
	4. sınıf	188	2.27	.71
	5. sınıf	33	2.14	.64
Toplam	1. sınıf	103	2.43	.57
	2. sınıf	74	2.36	.64
	3. sınıf	100	2.24	.69
	4. sınıf	188	2.11	.56
	5. sınıf	33	2.23	.44

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	P	η^2	Farkın Kaynağı
Psikolojik durum	Gruplar Arası	15.963	4	3.991	2.789	.00*	.062	1-3, 1-4, 1-5, 2-4, 2-5
	Gruplar İçi	241.058	493	.489				
	Toplam	257.021	497					
Fizyolojik belirtiler	Gruplar Arası	2.437	4	.609	2.530	.17		
	Gruplar İçi	186.036	493	.377				
	Toplam	188.472	497					
Beceri ile ilgili kaygı	Gruplar Arası	11.044	4	2.761	1.305	.00*	.040	1-4, 1-5, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5
	Gruplar İçi	264.478	493	.536				
	Toplam	275.523	497					
Toplam	Gruplar Arası	9.270	4	2.318	2.323	.00*	.050	1-5, 2-5, 3-5
	Gruplar İçi	175.844	493	.357				
	Toplam	185.115	497					

(* p< .05)

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının sınıf düzeylerine göre fizyolojik belirtiler alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve toplam kaygı puanlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Eta kare değerleri dikkate alındığında psikolojik durum alt boyutunda elde edilen farkın orta düzeyde, beceri ile ilgili kaygı ve toplam kaygı puanında elde edilen anlamlı farkın ise küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 5. sınıfa doğru gittikçe öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının genelde düştüğü tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının alanlarına göre konuşma kaygılarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6’da ve alanlarına göre konuşma kaygıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Alanlarına Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Alan	N	\bar{X}	Ss
Psikolojik durum	Dil	188	2.10	.60
	Fen ve Matematik	65	2.25	.64
	Sosyal	245	2.45	.78
Fizyolojik belirtiler	Dil	188	2.00	.56
	Fen ve Matematik	65	2.07	.68
	Sosyal	245	2.02	.64
Beceri ile ilgili kaygı	Dil	188	2.30	.67
	Fen ve Matematik	65	2.34	.77
	Sosyal	245	2.51	.78
Toplam	Dil	188	2.10	.51
	Fen ve Matematik	65	2.22	.60
	Sosyal	245	2.34	.66

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Alanlarına Göre Konuşma Kaygılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kare	F	P	η^2	Farkın Kaynağı
Psikolojik durum	Gruplar Arası	13.097	2	6.548	13.289	.00*	.051	1-3, 2-3
	Gruplar İçi	243.925	495	.493				
	Toplam	257.021	497					
Fizyolojik belirtiler	Gruplar Arası	0312	2	.156	.410	.66		
	Gruplar İçi	188.160	495	.380				
	Toplam	188.472	497					
Beceri ile ilgili kaygı	Gruplar Arası	5.220	2	2.610	4.780	.01*	.019	1-3
	Gruplar İçi	270.302	495	.546				
	Toplam	275.523	497					
Toplam	Gruplar Arası	6.187	2	2.093	8.558	.00*	.033	1-3
	Gruplar İçi	178.928	495	.361				
	Toplam	185.115	497					

(* p<.05)

Tablo 6 ve Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının alanlara göre fizyolojik belirtiler alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve toplam kaygı puanlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Eta kare değerleri dikkate alındığında elde edilen anlamlı farkların küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tüm alt boyutlarda ve toplam kaygı puanlarında en düşük kaygı düzeyinin dil alanında okuyan öğretmen adaylarında olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Sonuç ve tartışma araştırmanın alt problemlerine göre sıralanmıştır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle cinsiyetin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Yaşantılar, bireyin kaygılarını etkileyebilmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmen adaylarının aynı fakülteden seçilmiş olmaları ve benzer eğitim yaşantıları geçirmeleri onların birbirine yakın konuşma kaygısı düzeylerine sahip olmalarına neden olabilir. Kaygıya yönelik yapılan birçok çalışma da cinsiyetin kaygı üzerine önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir (Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Saracaloğlu vd., 2004; Yenilmez ve Özbey, 2006; Çakmak ve Hevedanlı, 2004; Doğan ve Çoban, 2009). Ancak Sevim ve Gedik (2014) tarafından yapılan çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygıları arasında daha önce resmî bir törende konuşma yapma durumuna göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Ayrıca aritmetik ortalamalar dikkate alındığında daha önce herhangi bir resmî törende konuşma yapmayan bireylerin konuşma kaygı puanları tüm alt boyutlarda ve toplam puanda yüksek bulunmuştur. Buna göre, konuşmayı deneyimlemenin konuşma edimine yönelik oluşabilecek kaygıyı azaltabileceği sonucuna ulaşılabılır. Konuşma öğrenme alanı uygulama ile geliştirilebilen bir beceridir. Daha önce bu deneyimlemeyi yaşayanlar, konuşmaya yönelik etkinliklerde öz becerilerine güvenerek daha başarılı olabileceklerine inanmaktadırlar. Bu düşüncenin de konuşmaya yönelik oluşabilecek kaygının azalmasını sağladığı söylenebilir. Nitekim yapılan bazı çalışmalar da başarı ile kaygının ters oranda bir ilişkiye sahip olduğunu belirlemiştir (Khatoun ve Mahmood, 2010; Akgül, 2008; Çakmak ve Hevedanlı, 2004). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını aza indirmek için hizmet öncesi eğitim aşamalarında adaylar, daha çok konuşma becerisine yönelik deneyimlerle karşı karşıya getirilmelidirler. Ayrıca öğretmen adaylarının konuşma becerilerini arttırabilecek konuşma eğitimi, diksiyon vb. dersler tüm alanların programlarına yerleştirilebilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının sınıf düzeylerine göre fizyolojik belirtiler alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve toplam kaygı puanlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Eta kare değerleri dikkate alındığında psikolojik durum alt boyutunda elde edilen farkın orta düzeyde, beceri ile ilgili kaygı ve toplam kaygı puanında elde edilen anlamlı farkın ise küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca son sınıfa doğru gidildikçe öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının genelde düştüğü tespit edilmiştir.

Son sınıfa doğru gidildikçe öğretmen adaylarının konuşma ile ilgili bilgi ve becerilerinin artması konuşma anında başarılı olabileceği düşüncesini uyandırmaktadır. Bu düşüncenin de öğretmen adaylarının kaygı düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Çakmak ve Hevedanlı'nın (2004) yaptıkları çalışmada alt sınıflardaki öğretmen adaylarının üst sınıflardaki öğretmen adaylarına göre kaygı derecelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak Sevim ve Gedik (2014) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygıları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin daha net belirlenmesi için bu konuda yapılan araştırma sayısının artırılması gerekmektedir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının alanlara göre fizyolojik belirtiler alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve toplam kaygı puanlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Eta kare değerleri dikkate

alındığında elde edilen anlamlı farkların küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tüm alt boyutlarda ve toplam kaygı puanlarında en düşük kaygı düzeyinin dil alanında okuyan öğretmen adaylarında olduğu tespit edilmiştir. Dil alanında öğrenim gören öğretmen adayları, lisans boyunca dil ve dile yönelik anlama ve anlatma becerilerini kullanmaktadırlar. Anlama (dinleme-okuma) ve anlatma (konuşma-yazma) öğrenme alanlarının hepsi birbiriyle ilintili olup konuşma anlatma becerisi bunların arasında niteliksel olarak daha fazla önem arz etmektedir. Dilsel becerilerini diğer alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarından daha etkili kullanan ve kullanılması da beklenen dil alanı öğretmen adayları, bu konudaki becerilerini işe dönük olarak kullanma aşamasında daha etkin davranmaktadırlar. Öğretmen adaylarının konuşma becerilerini artırabilecek konuşma eğitimi, diksiyon vb. dersler tüm alanların programlarına yerleştirilebilir.

Kaynaklar

- ADLER, A. (2007). *İnsan Tabiatını Tanıma* (Çev.: Ayda Yörükkan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- AKBULUT, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- AKGÜL, S. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygıları ile Algıladıkları Öğretmen Sosyal Desteğinin Cinsiyete Göre Matematik Başarılarını Yordama Gücü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKSAN, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*, Ankara: TDK
- BAKIRCIOĞLU, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık
- BURKOVİK, Y. (2009). *Kaygılanacak Ne Var!* İstanbul: Timaş Yayınları.
- ÇAKMAK, Ö. ve HEVEDANLI, M. (2004). *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kaygılarını Etkileyen Etmenler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- DOĞAN, T. ve ÇOBAN, A.E (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168.
- HAY, M. C. (2009). Anxiety, Remembering, and Agency: Biocultural Insights for Understanding Sasaks' Responses to Illness. *Journal of the Society for Psychological Anthropology*. 1(37), 1-31.
- KARASAR, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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.
- KINAY, İ. ve ÖZKAN, E. (2014) Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği (Öakkö) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies - International*

- Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5),1747-1760, Ankara-Turkey.
- KORKMAZ, Z. (2005). Türk Dili Üzerine Araştırmalar C.I, Ankara: TDK Yayınları.
- KÖKNEL, Ö. (2004). Korkular, Takıntılar, Saplantılar (5. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar.
- KURUDAYIOĞLU, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *TÜBAR*, XIII.
- MELANLIOĞLU, D. ve DEMİR, T. (2013) Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 389-404.
- NALINCI, A. N. (2000). *Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma*, Ankara: Ümit Yayıncılık.
- PALLANT, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS*.
- PORZIG, W. (2011). *Dil Denen Mucize* (3. Baskı) (Çev.: Prof. Dr. Vural Ülkü). Ankara: TDK.
- SARACALOĞLU, S., BAŞER, N., YAVUZ, G. ve NARLI, S. (2004). Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Başarıları Arasındaki ilişki. *Ege eğitim Dergisi*, 2(5), 53-64.
- SAUSSURE, F. D. (1985). Genel Dilbilim Dersleri (Çev. Berke Vardar). Ankara: Birey ve Toplum.
- SAPIR, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt Brace.
- SEVER, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SEVİM, O. (2012). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,7(2), 927-937.
- SEVİM, O ve Gedik, M (2014) Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 52, 379-393.
- YALMAN, M. vd. (2015). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi: Dicle Üniversitesi Örneği. *Ekev Akademi Dergisi* 19 (61), 463-478.
- YENİLMEZ, K. ve ÖZBEY, N. (2006). Özel Okul ve Devlet Okulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (2), 431-448.