

#### 04. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi

Ahmet İhsan KAYA<sup>1</sup>

Abdulhamit KOÇOĞLU<sup>2</sup>

**APA:** Kaya, A. İ. & Koçoğlu, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 67-92. DOI: 10.29000/rumelide.1369061.

#### Öz

Sağlıklı bir toplum ve etkili bir eğitim sürecinin temelinde iletişim unsuru bulunmaktadır. Bu unsurlardan en yaygın olanı sözlü iletişimdir. Sözlü iletişim yaşamın hemen her evresinde kendini göstermektedir. Etkili bir iletişim sürecinde bireyin iletişimsel yeterliliğe sahip olması gerektiği gibi iletişimi olumsuz etkileyen unsurların da belirlenmesi önemlidir. Konuşma becerisini olumsuz etkileyen nedenlerden biri de konuşma kaygısıdır. Bu çalışmanın amacı, ortaokula giden 5 6 7 ve 8. sınıf düzeylerinde eğitim gören öğrencilerin konuşma kaygılarını onların kişisel ve günlük yaşamını etkileyen bazı etmenler bağlamında incelemektir. Bu çalışma kapsamında Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan sosyal ve ekonomik yapıları birbirinden farklı mahallelerde yer alan dokuz farklı ortaokulda eğitim gören 589 kız ve 448 erkek olmak üzere toplam 1037 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan veriler araştırma tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile Keşaplı ve Çiftçi'nin (2017) geliştirdiği Konuşma Kaygısı Ölçeği ile elde edilmiştir. Çalışmada ulaşılan verilerin SPSS programı ile açıklayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra AMOS programında doğrulayıcı faktör analizi yapılarak açıklayıcı faktör analizinin doğruluğu test edilmiş ve SPSS programıyla ANOVA, T-Testi ve Korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda ilk olarak kişisel bilgi formunda yer alan bağımsız değişkenler frekans yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgulara göre Konuşma Kaygısı Ölçeğinin güvenirlilik ve geçerliğine ilişkin yapılan faktör analizlerinin benzer sonuçlar vermesi nedeniyle 23 maddeden oluşan konuşma kaygısı ölçeği 4 faktöre indirgenmiştir. Bununla beraber Konuşma Kaygısı Ölçeği ile öğrencilere ait cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, ebeveyn çalışma durumu, ailenin aylık geliri ve okulun konumu gibi birçok bağımsız değerşken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ve ilişki tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Konuşma eğitimi, konuşma, konuşma kaygısı

<sup>1</sup> Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler ABD (Gaziantep, Türkiye), ikaya@gantep.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5031-8226 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.07.2023-kabul tarihi: 20.08.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1369061]

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB (Gaziantep, Türkiye), abdulhamitkocoglu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3859-396X

## An investigation of middle school students' speaking anxiety according to some personal variables

### Abstract

The element of communication is at the basis of a healthy society and an effective education process. The most common of these elements is verbal communication. Verbal communication manifests itself in almost every phase of life. In an effective communication process, the individual must have communicative competence, and it is also important to determine the factors that negatively affect communication. One of the reasons that negatively affects speaking skills is speech anxiety. The purpose of this study is to examine the speech anxiety of secondary school students in the 5th, 6th, 7th and 8th grades in the context of some factors affecting their personal and daily lives. Within the scope of this study, a total of 1037 students, 589 girls and 448 boys, studying in nine different secondary schools located in neighborhoods with different social and economic structures in the central districts of Gaziantep province, were reached. The relational screening model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The data obtained as a result of the study were obtained with the Personal Information Form developed by the researcher and the Speech Anxiety Scale developed by Keşaplı and Çiftçi (2017). After explanatory factor analysis of the data obtained in the study was performed with the SPSS program, the accuracy of the explanatory factor analysis was tested by performing a confirmatory factor analysis in the AMOS program, and ANOVA, T-Test and Correlation analyzes were conducted with the SPSS program. As a result of the research, first the independent variables in the personal information form were evaluated using the frequency method. According to the findings obtained later, the speech anxiety scale consisting of 23 items was reduced to 4 factors, as the factor analyzes regarding the reliability and validity of the Speech Anxiety Scale gave similar results. In addition, a statistically significant difference and relationship was detected between the Speech Anxiety Scale and many independent variables of the students, such as gender, age, number of siblings, parental employment status, monthly income of the family and location of the school.

**Keywords:** Speech training, speech, speech anxiety

### Giriş

Türkçe öğretimi, dil bilgisel öğrenme alanları ve birbiriyle bütünleşik olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Türkçe öğretiminin temel amacı bu dil becerilerinde öğrencileri istenilen yetkinliğe ulaştırmaktır. Bu becerilerden günlük hayatta en çok kullanılan becerilerden biri olan konuşma; “duygu, düşünce ve dilekleri görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşdakine iletme, açıklamak, dışa vurmaktır” (Taşer, 2020, s. 30). Bu tanıma göre konuşma “bilginin üretilmesini, alınmasını ve işlenmesini içeren etkileşimli bir anlam oluşturma süreci” olarak ifade edilebilir (Brown, 2007; Burns & Joyce, 1997). Başka bir deyişle bu süreçte insanlar zihinsel süreçleri işe koşarak fikirlerini, duygularını ifade etmek ve dinleyicilere cevap vermek için konuşurlar. Bu nedenle konuşmacının, anlamı doğru ve kesin olarak iletmesi; en uygun sözcükleri o dilin dil bilgisine uygun olarak kullanması ve dinleyicinin anlayacağı şekilde söylemi düzenlemesi gerekir. Yani dinleyicilerin konuşulanları anlayabilmesi bir bakıma konuşmacının anlamı aktarmasına bağlıdır. Genel anlamıyla konuşma, “insanın doğuştan getirdiği, yaşayarak öğrendiği düşünceleri, duyguları ve istekleri belli bir amaç doğrultusunda dinleyiciye aktarması” olarak ifade edilebilir (Çongur, 1995, s. 42). Bu becerinin sağlıklı bir yapı kazanması için eğitim sürecine de büyük görevler düşmektedir.

Eğitim sürecinde konuşmanın nasıl gerçekleştiğini, bir konuşmacının neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiğini anlamak önemlidir. Ancak konuşma becerisi öğretimi uzun yıllar boyunca küçümsenmiştir. Konuşma becerisinin öneminin anlaşılmasıyla beraber bu alandaki çalışmalar hızlanmıştır. Araştırmacılar, konuşma sürecini değerlendirirken bu süreci farklı boyutlarda değerlendirir. Nunan (1999) konuşma sürecinin doğruluk ve akıcılık boyutuna vurgu yapar. Thornbury (2013, s. 3) ise formülasyon, artikülasyon, kendi kendini izleme ve düzeltme, söz dağarcığında var olan cümlelerin kullanımı gibi boyutları hatırlatır. Ayrıca konuşma becerisinin direkt olarak kullanılabilmesi onun iletişim sürecinde en çok kullanılan ve dinleyici tarafından göze çarpan ilk becerilerden biri olmasını sağlar. Bu nedenle konuşmanın bu boyutlarının etkili kullanılması sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesini sağlar.

Sözlü iletişimin temelini oluşturan konuşmada bireyin iletişimsel yeterliliğe sahip olması önemlidir. Konuşmacıyı iletişimsel yeterliliğe ulaştıran ise onun bilgi ve beceri düzeyidir (Nunan & Carter, 2006). Bu bilgi beceri düzeyi Canale & Swain' in (1980) ifadesiyle gramer yeterliliği, toplum dilbilimsel yeterlilik, söylem yetkinliği ve stratejik yetkinlik olarak sıralanabilir. Thornbury (2013)'un ifadesiyle bu yeterlilik dil dışı ve dilbilimsel bilgiye sahip olmaktır. Dil dışı bilgi sosyo-kültürel anlayışı ifade eder. Dil bilimsel bilgi ise konuşmacının tür, söylem, edim bilim, gramer bilgisi, sözcük bilgisi, fonoloji ve konuşma durumlarını ifade eder. Bununla beraber sözlü iletişimde konuşmanın paralinguistik unsurlarına ve beden dili gibi dilsel olmayan öğelere gereksinim duyulur (Richards & Renandya, 2002, s. 204). Denilebilir ki konuşma doğası gereği insan hayatında önemli bir yer tutar.

Konuşma eylemi yaşamın hemen her evresinde hazırlıklı-hazırlıksız, grupla ya da tek kişilik konuşmalar şeklinde kendini gösterir. Gündüz & Şimşek (2014) konuşma türlerini hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar başlığıyla sınıflandırmıştır. Aydın ve Muratoğlu Pehlivan (2019) bunu katılımcı sayısına, konuşma ortamına, anlatım biçimlerine, hazırlık durumuna göre ele almıştır. Hazırlık durumuna göre konuşmaları ise hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar başlığı altında ele alarak işlemiştir. Thornbury (2013) ise konuşma türlerini etkileşimli, etkileşimsiz, planlı ve plansız konuşma olmak ayırmaktadır. Bunların yanında konuşma işlevlerinin bilinmesinin de etkili ve güzel bir konuşmada önemli olduğu söylenebilir.

İletişimini dille sağlayan insan duygu ve düşüncelerini en hızlı konuşma yoluyla paylaşmaktadır. Her zaman olduğu gibi günümüzde de dilin kullanımı önem kazanmaktadır. İletişim dil aracılığıyla gerçekleşse de dil ile konuşma farklılık gösteren kavramlar olup konuşmanın işlevleri dilin işlevlerinin sadece bir parçasını oluşturmaktadır. Halliday (1973) dilin işlevlerini uluslararası fonksiyon, kişiler arası fonksiyon, metin fonksiyonu ve gelişimsel fonksiyon olarak; Lyons (1977) dilin işlevlerini açıklayıcı fonksiyon, ifade edici fonksiyon ve sosyal fonksiyon olarak sınıflandırır. Öte yandan dilin bir alt boyutu olan konuşmanın işlevleriyle ilgi de birçok sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu işlevlerden 'etkileşim / karşılıklı konuşma' sosyalleşmeyi sağlamakta, 'işlem olarak konuşma' ileti ile ilgili bilgi vermekte olup grup konuşmalarında ise 'performans için konuşma' işlevleri ön plana çıkmaktadır (Richards, 2009). Bunların yanında konuşmanın asıl işlevinin genel olarak konuşmaya dikkat çekmek, anlamı net olarak vermek ve dinleyicileri hareket geçirmek; yani dinleyicilerin düşüncelerini ve davranışlarını etkilemek olduğu söylenebilir (Özdemir & ark., 2014, s. 242). Dinleyici tarafından fark edilen konuşmalar olumsuz etkilerden uzak olduğu ölçüde etkili ve güzeldir. Dolayısıyla dinleme ve konuşma becerilerinin etkileşimi sözlü anlama etkileşim sürecinde önem arz etmektedir (Kıymaz & Doyumğaç, 2020).

Konuşma becerisi konuşma öncesi, konuşma anı ve konuşma sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşur. Bu aşamalarda konuşmayı etkileyen olumlu-olumsuz birçok faktörün bulunduğu bilinir. Bu

faktörlerden olumsuzlara örnek olarak gürültü, sıcaklık, konunun sıkıcı olması, dinleyicilerin sabırsız olması, konuya yabancılık hissetmesi, konuşmada yanlış kullanılan paralinguistik unsurlar gibi durumlar söylenebilir (Gölpınar & ark., 2018). Bunlardan biri de sosyal kaygı olarak bilinen konuşma kaygısıdır (Arslan, 2012). Diğer taraftan konuşmayı olumsuz etkileyebilen ve kontrol altına alınması diğer olumsuz faktörlere göre daha zor olan konuşma kaygısı ile ilgili yapılan araştırmaların da yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

### **Konuşma Kaygısı**

Kaygı multidisipliner bir kavram olması nedeniyle farklı tanımları bünyesinde bulundurur. Fakat kaygı genel olarak tehdit altında, korkmuş, gergin veya endişeli hissetmek biçiminde tanımlanır. Bu kavramı Passer & Smith (2011) gerginlik ve korku gibi algılanan durumlara tepki olarak ortaya çıkan duygular biçiminde tanımlar. Psikolojik bir yapı arz eden kaygı hayatın her döneminde farklı nedenlerden dolayı oluşur. Bireyin yaşam sürecinde ilköğretim ve ortaöğretim kademesi kaygı durumu için en riskli dönem olarak bilinir (Horwitz & ark., 1986; Sargın, 1990). Çünkü bu dönemdeki bireyler daha duygusaldır. Araştırmalara göre ilkokuldaki tüm öğrencilerin yüzde 31'inin bir dereceye kadar iletişim kaygısı yaşadığı tespit edilmiştir (Onwuegbuzie & ark., 1999). Bu kaygının temelini oluşturan asıl unsur konuşma kaygısıdır.

İletişim kaygısı olarak da bilinen (Nakatani, 2006) konuşma kaygısı “başkalarıyla gerçek veya oluşacak iletişimle ilişkili korku veya kaygı” olarak tanımlanır (Dwyer, 1998, s. 43). Konuşma kaygısı, başkalarınca değerlendirilme endişesi, bireyin sosyal yaşamını, akademik faaliyetlerini ve günlük iletişimini etkileyen sosyal etkileşim sorunudur ve en sık görülen kaygı bozukluğudur (Ceylan, 2011). Konuşma kaygısı, özellikle iletişim sürecinde yaşandığından, kişinin iletişim kurması gereken bir durumla ilgili korku veya endişe duygusu olarak tanımlanmaktadır (DeVito, 2016). Bu kaygı başta eğitim-öğretim olmak üzere sosyal, siyasal, askeri gibi hayatın farklı alanlarında görülebilmektedir. Bu nedenle konuşma kaygısının daha iyi anlaşılması için konuşma kaygısı türlerinin bilinmesi önemlidir.

Konuşma kaygısıyla ilgili farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Yıldız (2011) bunu Cattell & Scheier'in ‘sürekli ve durumluk kaygı’ olarak sınıflandırdıklarını ifade ederken McCroskey & Beatty (1986) iletişim kaygısını ‘sürekli, özel durum(bağlam), izleyici ve duruma bağlı kaygı’ olarak ifade eder. Bu sınıflandırmalarda kaygının ortaya çıkma nedenlerinin temelde kişinin kendisinden ve çevresinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu kaygı türlerini olumsuz etkileyen nedenleri Beatty ve ark., (2001) ön koşul olarak bireyin, konuşma kaygı düzeylerini ve nedenlerini bilinmemesi olduğunu ifade etmektedir. Araştırmalara göre konuşma kaygısının nedenleri genel olarak iletişim kaygısı, test kaygısı ve olumsuz değerlendirilme kaygısı olarak üç başlık altında incelenmektedir (Horwitz ve ark., 1986). Bu kaygılar genel olarak özgüven eksikliğinden, telaffuz problemlerinden, utangaçlıktan ve anlaşılama endişesinden kaynaklanır (Arslan, 2012). Bu kaygılardan en çok öğrencilerin etkilendiği söylenebilir.

Birey eğitim-öğretim sürecinde konuşma kaygısını sıkça yaşar. Bu kaygının öğrenciler üzerinde kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı olmak üzere iki tür etkisi bulunmaktadır (MacIntyre, 1995). Kolaylaştırıcı etkide kaygı, belirli düzeyde olmak şartıyla öğrenciyi motive eder ve performansını artırır. Zorlaştırıcı etkide kaygı ise kısa ve uzun süreli belleğin kullanımını sınırlandırır ve daha yavaş öğrenmelere neden olur (MacIntyre, 1995). Ayrıca aşırı kaygıya bağlı olarak daha fazla hata yapılacağı söylenebilir. Buna bağlı olarak aşırı konuşma kaygısı benlik saygısını, risk alma becerilerini ve nihayetinde konuşma

yeterliliğini engelleyebilir (Crookall & Oxford, 1991). Konuşma kaygısının öğrencilerde konuşmaya karşı hayal kırıklığı ve endişe yarattığı kanıtlanmıştır. Bu öğrencilerin başarısızlıktan kaçındıkları, daha az başarı ve motivasyona sahip oldukları bilinir (Holbrook, 1987). Ayrıca bu kaygıya bağlı oluşan utangaçlık ve suskunluk, öğrencilerin sosyalleşmesini engeller. Bu nedenle kaygı duyan öğrenci topluluk önünde konuşmaktan korkmaktadır. Konuşma kaygısı yüksek olan birey çoğu zaman, ne söyleyeceğini unutabilir, hazırlıksız, güvensiz hissedebilir, sadece konuşmanın bitmesini isteyebilir ve daha çok dinleyicilerin kendileri hakkında ne düşündüklerine odaklanma eğilimindedir (Demirel, 2019, s. 489). Tüm bunlar konuşmaların sağlıklı olmasına neden olur. Bu kaygıdan kaynaklı olumsuzlukların tamamen giderilmesinin veya minimize edilmesinin kullanılacak yöntem, teknik, strateji, ölçme ve değerlendirme ile mümkün olacağı da bilinmelidir (Demirel, 2019, s. 497).

Brown (2007, s. 271) sözlü iletişim sürecinde konuşma kaygının giderilmesi için sözlü iletişim öğretiminde mikro becerilerin çok önemli olduğunu belirtir. Buna göre dilin bütünden daha çok parçalarına önem verilmesi gerekir. Konuşmalarda ne söylendiğine, nasıl söylendiğine ve kime söylendiğine dikkat etmek konuşma kaygısını en aza indirgemenin bir yoludur (Hassall & ark., 2000). Ayrıca Demir & Melanhoğlu (2014) konuşma kaygısını eğitim alanında incelemiştir. Buna göre öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılması ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilere yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Literatürdeki çalışmalar konuşma kaygısının önemli olduğunu göstermekte fakat bu çalışmaların yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları kişisel bilgi formundaki değişkenlere göre incelenmiştir.

## **Yöntem**

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2007).

## **Problem Cümleleri**

Bu araştırmada “Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı ile ilişkili olan kişisel değişkenler nelerdir” ana probleminin yanıtlanması amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak aşağıdaki alt problemler de cevaplanmıştır;

1. Konuşma Kaygısı Ölçeğinin güvenilirlik-geçerliliğine ilişkin kanıtlar nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ebeveynlerin çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları okudukları okulun kırsal veya merkezi konumda olmasına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?

6. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ebeveynlerin öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ailenin ekonomik durumuna (düşük-orta-yüksek) göre farklılaşmakta mıdır?
8. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
9. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile yaşları, ebeveyn eğitim düzeyleri, aile gelir düzeyleri, kardeş sayıları ve alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?

### ***Evren ve Örneklem***

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini konum ve sosyo-ekonomik düzeyi bakımından ilin farklı mahallelerinde yer alan dokuz ortaokuldan rastgele seçilmiştir. Bu ortaokullarda okuyan ve seçkisiz rastgele metotla belirlenen toplam 1037 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Seçilen ortaokulların 1'i özel diğerleri ise devlet okuludur. Örneklemin seçildiği ortaokullar aşağıda merkezi ve kırsal olarak kategorize edilmiştir:

Tablo 1. Örneklemin seçildiği okullar

<b>Okul Adı</b>	<b>Merkezi</b>	<b>Kırsal</b>
Mahmut Fehime Ersoy Ortaokulu		X
Barak Ortaokulu		X
Mehmetçik Ortaokulu	X	
Bülbülzade Abdullah Edip Ortaokulu	X	
Gaziantep Kolej Vakfı Özel Okulları	X	
Kadriye Abdülmecit Özgözen Ortaokulu	X	
Fuat Şimşek Ortaokulu	X	
Cevizli Ortaokulu		X
Anneler Ortaokulu	X	

Katılımcıların kişisel özelliklerine ait frekanslar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların kişisel özellikleri

<b>Değişkenler</b>	<b>Seçenekler</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Cinsiyetiniz?	Kız	589	56,8
	Erkek	448	43,2
Yaşınız?	11	247	23,8
	12	273	26,3
	13	290	28,0
	14	227	21,9
Okul konumu	Kırsal	405	39,1
	Merkezi	632	60,9

Sınıf düzeyi	5. sınıf	247	23,8
	6. sınıf	273	26,3
	7. sınıf	290	28,0
	8. sınıf	227	21,9
Annenizin mesleki durumu nedir?	Çalışıyor	189	18,2
	Çalışmıyor	848	81,8
Babanız mesleki durumu nedir?	Çalışıyor	881	85,0
	Çalışmıyor	156	15,0
Annenizin eğitim durumu nedir?	İlkokul	439	42,3
	Ortaokul	236	22,8
	Lise	203	19,6
	Üniversite	159	15,4
Babanızın eğitim durumu nedir?	İlkokul	286	27,6
	Ortaokul	293	28,3
	Lise	241	23,2
	Üniversite	217	20,9
Anne ve babanız birlikte mi yaşıyor?	Evet	967	93,2
	Hayır	70	6,8
Ailenizin aylık gelir durumu nedir?	Düşük	437	20,0
	Orta	415	22,2
	Yüksek	185	10,3
Kaç kardeşiniz var?	Yok	39	3,8
	1	177	17,1
	2	241	23,2
	3	235	22,7
	4	203	19,6
	5 ve üzeri	142	13,7
Toplam		1037	100,0

Tabloya göre katılımcıların 589'unu (%56,8) kızlar, 448'ini (%43,2) erkekler oluşturmaktadır. Yaşları 11 ile 14 arasında değişen katılımcılar sınıf ve yaş seviyelerine göre dengeli dağılım göstermektedir. Ebeveynlerinin mesleki durumlarına bakıldığında katılımcıların annelerinin %18,2'sinin çalıştığı; %81,8'inin ise ev hanımı olduğu tespit edilmiştir. Babalarının %85' inin çalıştığı, %15' inin ise çalışmadığı görülmektedir.

Ebeveynlerin eğitim durumları değerlendirildiğinde annelerin %42,3'ünün ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Diğer taraftan babaların eğitim durumlarının annelere göre daha dengeli dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca ebeveynlerin %93,2'sinin birlikte yaşadığı görülmektedir. Son olarak katılımcıların ebeveynlerinin aylık gelirlerinin dengeli dağıldığı ve katılımcıların büyük çoğunluğunun 2 ve 3 çocuklu ailelere sahip olduğu söylenebilir.

### **Veri toplama araçları**

Bu araştırmada gerekli izinler alındıktan sonra “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Kişisel bilgi formu ile ulaşılan bağımsız değişkenler öncelikle frekans yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Daha sonra bu veriler Konuşma Kaygı Ölçeği’den elde edilen bulguların değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Konuşma Kaygı Ölçeği ile elde edilen bulguların SPSS programı ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA’nın doğruluğu AMOS programında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Faktör analizlerinin benzer sonuçlar vermesinden dolayı 23 maddeden oluşan ölçek 4 faktöre indirgenmiş bunun sonucunda 4 yeni değişken elde edilmiştir. Bu değişkenlerin güvenilirlik analizi ve betimsel istatistik değerlendirmeleri yapıldıktan sonra SPSS programı ile Bağımsız örneklem T Testi, ANOVA testi ve Pearson Korelasyon analizleri yapılmıştır. Son olarak ANOVA testine istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilen durumlarda bu anlamlılığın hangi seçenekler arasında olduğunun tespiti için En Küçük Önemli Fark (Least Significant Difference, LSD) testi uygulanmıştır.

### **Bulgular**

#### **Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Güvenirlilik-Geçerliliğine İlişkin Bulgular**

Araştırmada kullanılan konuşma kaygı ölçeği 23 maddeden oluşmaktadır. Konuşma kaygı düzeyi belirlemeyi amaçlayan bu ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve analizin doğruluğunu belirlemek için doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

#### **Açıklayıcı Faktör Analizi**

Açıklayıcı Faktör Analizi kapsamında, ilk olarak test edilen örneklem büyüklüğünün AFA için uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett's testi uygulanmıştır. Sonuçta KMO değerinin 0,934, Bartlett's testi Yaklaşık Ki-Kare değerinin 13731,087 (df=210; p=0,000) olduğu belirlenmiştir. Örneklem AFA yeterlilik durumu için KMO değerinin 0,5’ten büyük olması gerekmektedir. Bartlett's testi ile örneklem büyüklüğünün yeterliliği test edilir. Sonucun  $p < 0,05$  olması test edilen örneklem AFA için yeterli olduğunu göstermektedir. KMO değeri (0,934) 0,5’ten büyük olması ve Bartlett's testi sonucunun ise  $p < 0,05$ ’ten küçük olması örneklem AFA için mükemmel derecede uygun ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir.

Tablo 3. Konuşma kaygısı ölçeği açıklanan toplam varyans tablosu

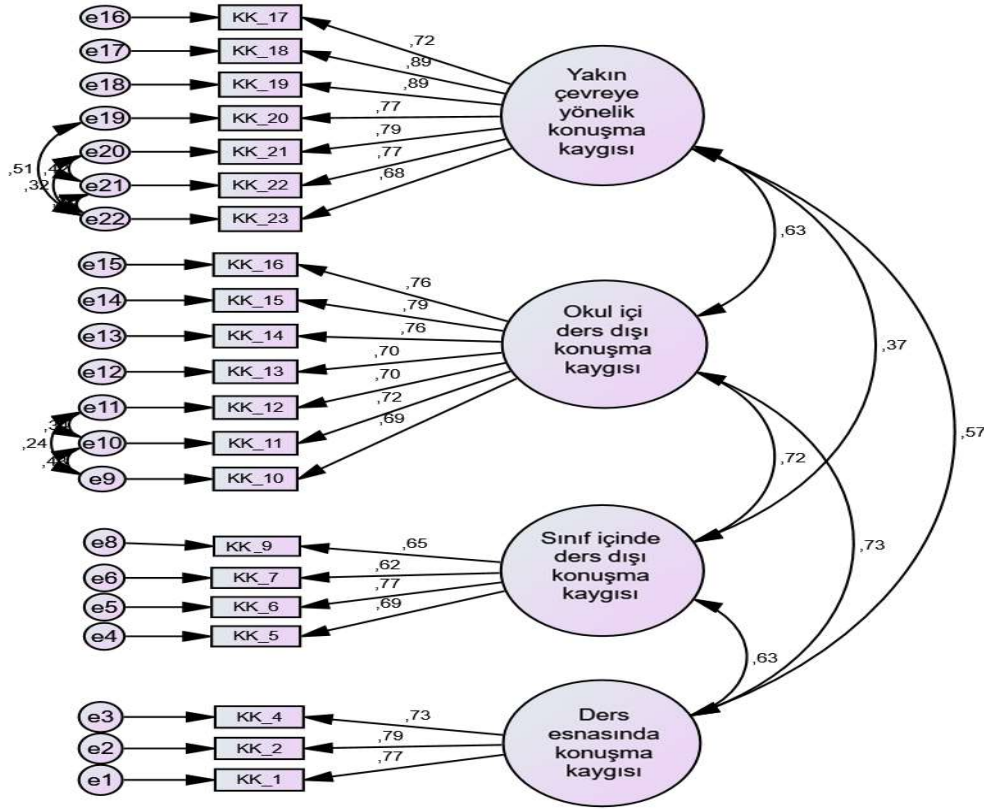
Bileşen	Başlangıç Özdeğerler			Döndürülmüş alt boyutların değerleri		
	Toplam	Var. %	Küm. %	Toplam	Var. %	Küm. %
1	9,354	44,541	44,541	5,047	24,033	24,033
2	2,442	11,628	56,168	3,965	18,881	42,914
3	1,123	5,348	61,516	2,767	13,176	56,090
4	1,088	5,183	66,700	2,228	10,610	66,700

Konuşma kaygı ölçeğinin varyans analizlerine göre ölçek 4 boyuta indirgenmiş ve bu alt boyutlar ölçeğin %66,7’sini açıklamaktadır (Tablo ).



### Doğrulayıcı Faktör Analizi

Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin 4 boyutlu yapısının geçerli olup olmadığını tespit etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Test edilen DFA modeli Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1. Konuşma kaygısı ölçeği'nin dfa modeli

Şekil 1'de görüldüğü gibi DFA ile hesaplanan madde ile alt boyut arasındaki regresyon ağırlık değerlerinin tümü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < 0,05$ ). Bu sonuca göre alt boyutların, ilgili maddeler tarafından anlamlı şekilde açıklandığı söylenebilir. Buna göre Şekil 1'deki DFA modeli AFA sonucunu doğruladığı ve genel olarak uyumlu olduğu söylenebilir. Fakat aynı alt boyutlarda bazı sorular arasında uyumun sağlanabilmesi amacıyla modifikasyonlar yapıldıktan sonra model hakkında Tablo 4'te özetlenen uyum indeksleri hesaplanmıştır.

Tablo 4. Konuşma kaygısı ölçeği DFA sonucu elde edilen uyum indeks değerleri

Uyum indeksi	Bu çalışmada elde edilen	Referans değerler (Bayram, 2010)	Yorum
$\chi^2/sd$	4,903	< 5	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	,061	< ,080	İyi uyum
CFI	,95	0,95 ≤ CFI ≤ 0,97	Mükemmel uyum
GFI	,93	0,90 ≤ GFI ≤ 0,95	Kabul edilebilir uyum
AGFI	,90	0,90 ≤ AGFI ≤ 0,95	Kabul edilebilir uyum
NFI	,94	,90 ≤ NFI ≤ 0,95	Kabul edilebilir uyum

DFA sonucunda ulaşılan uyum indekslerine göre  $\chi^2$  sonucu,  $sd=175$  için 858,043 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuca göre modelin iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Model ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değer  $(X^2/sd=4,903)$  5'ten küçük ve RMSEA değerinin 0,08'den küçük olması kabul edilebilir uyumu işaret etmektedir. Ayrıca CFI=0,95; GFI = 0,93; AGFI =,90 ve NFI =,94 elde edilmiş olması modelin iyi uyum ve en azından kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Bayram, 2013).

### ***Konuşma Kaygısı Ölçeği Alt Boyutlarının Güvenirlilik Analizi ve Betimsel İstatistik Analizleri Sonucu Elde Edilen Bulgular***

Ölçek ile ilgili yapılan faktör analizine göre alt boyutlarda yer alan maddeler 4 yeni değişken elde edilecek biçimde birleştirilmiştir. Maddelere göre her alt boyuta bir isim verilmiştir. Buna göre 1. alt boyuttaki 7 madde genelde yakın çevreden (mahalle, anne, baba gibi) kaynaklı konuşma kaygısını ifade ettiğinden “Yakın Çevreye Yönelik KK” olarak adlandırılmıştır. Aynı şekilde 2. alt boyuttaki 7 madde genelde okul içinden kaynaklı konuşma kaygısını ifade ettiğinden “Okul İçi Ders Dışı KK” (örneğin 12. madde tenefüslerde öğretmenler odasına gidip bir öğretmenle konuşurken heyecanlanırım); 3. alt boyut 4 maddeden oluşturularak “Sınıf İçinde Ders Dışı KK” (örneğin 6. madde sınıfta daha önceden hazırladığım bir konuşmayı sunarken heyecanlanırım); benzer şekilde 4. alt boyutta 3 maddeden oluşturularak “Ders Esnasında KK” (örneğin 4. madde öğretmen beni tahtaya kaldırıp soru sorduğunda yanlış cevap vereceğimden endişelenirim) biçiminde adlandırılmıştır.

Tablo 5. Konuşma kaygısı ve alt boyutların betimsel istatistik ve güvenirlilik analizi

	<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Madde sayısı</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Aritmetik Ortalama</b>	<b>Ortanca Değer</b>	<b>Standart Sapma</b>
1.	Yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı	7	,927	2,24	1,95	1,19
2.	Okul içi ders dışı konuşma kaygısı	7	,897	3,02	3,09	1,14
3.	Sınıf içinde ders dışı konuşma kaygısı	4	,773	3,58	3,76	1,05
4.	Ders esnasında konuşma kaygısı	3	,805	3,08	3,10	1,23
Genel	KKÖ	21	,937	2,90	2,87	0,94

Tablo 5'e göre alt boyutların güvenirlilik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değerleri oldukça yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar alt boyutların güvenilirliklerinin yeterli düzeyde olduğu göstermektedir.

Ayrıca alt boyutların betimsel istatistik sonuçlarına göre aritmetik ortalaması, orta değeri ve toplam değeri en yüksek çıkan alt boyutun *Sınıf İçinde Ders Dışı KK*, aritmetik ortalaması, orta değeri ve toplam değeri en düşük alt boyutun ise *Yakın Çevreye Yönelik KK* olduğu görülmektedir. Tüm alt boyutların standart sapma değerleri genel olarak 1 değerine ve birbirine yakındır. Bu sonuca göre katılımcıların maddelere verdikleri cevapların benzer olduğu söylenebilir.

## Bağımsız Değişkenlerin Faktörler Üzerindeki Etkisini Tespite Yönelik Yapılan Analizler Sonucu Elde Edilen Bulgular

### Cinsiyete göre farklılıklar

Cinsiyet bağımsız değişkeninin *Konuşma Kaygısı Ölçeği* alt boyutları üzerindeki etkisini tespit etmek üzere bağımsız örneklem t- testi analiz değerlendirmesi aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6. Faktörler\* Cinsiyetiniz nedir? Bağımsız örneklem t- testi sonuçları

Faktörler	Grup	N	Ort.	Ss.	Sd	t	p
Yakın çevreye yönelik KK	Kız	589	2,17	1,12	1035	-2,195	,028*
	Erkek	448	2,33	1,27			
Okul içi ders dışı KK	Kız	589	3,01	1,15	1035	-0,194	,846
	Erkek	448	3,03	1,14			
Sınıf içinde ders dışı KK	Kız	589	3,62	1,05	1035	1,437	,151
	Erkek	448	3,52	1,04			
Ders esnasında KK	Kız	589	3,12	1,23	1035	1,115	,265
	Erkek	448	3,03	1,22			

\*: p<0,05

Tabloya göre kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin *Yakın Çevreye Yönelik KK* arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ancak diğer alt boyutlar ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Tablo ). Ortalamalara göre ise erkeklerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı kızlara göre anlamlı derecede daha yüksektir.

### Ebeveynlerin çalışma durumuna göre farklılıklar

Tablo 7. Faktörler\* Annenizin mesleki durumu nedir? Bağımsız örneklem t- testi sonuçları

Faktörler	Grup	N	Ort.	Ss.	sd	t	P
Yakın çevreye yönelik KK	Çalışıyor	189	2,07	1,05	1035	-2,091	,037*
	Çalışmıyor	848	2,27	1,21			
Okul içi ders dışı KK	Çalışıyor	189	2,82	1,16	1035	-2,541	,011*
	Çalışmıyor	848	3,06	1,14			
Sınıf içinde ders dışı KK	Çalışıyor	189	3,38	1,10	1035	-2,868	,004*
	Çalışmıyor	848	3,62	1,03			
Ders esnasında KK	Çalışıyor	189	2,93	1,18	1035	-1,831	,067
	Çalışmıyor	848	3,11	1,24			

\*: p<0,05

Tablo 7'ye göre *Yakın Çevreye Yönelik KK*, *Okul İçi Ders Dışı KK* ve *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* ile katılımcıların annelerinin mesleki durumu bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Fakat *Ders Esnasında KK* ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Tablo ). Bu sonuca göre katılımcıların *Yakın Çevreye Yönelik*, *Okul İçi Ders Dışı* ve *Sınıf İçinde Ders Dışı* ile ilgili konuşma kaygılarının annelerinin mesleki durumuna göre istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini, dolayısıyla annesi çalışan katılımcıların konuşma kaygısının anlamlı derecede daha düşük olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 8. Faktörler\* Babanızın mesleki durumu nedir? Bağımsız örneklem t- testi sonuçları

Faktörler	Grup	N	Ort.	Ss.	sd	t	p
Yakın çevreye yönelik KK	Çalışıyor	881	2,21	1,18	1035	-1,52	,129
	Çalışmıyor	156	2,37	1,22			
Okul içi ders dışı KK	Çalışıyor	881	3,00	1,14	1035	-1,047	,295
	Çalışmıyor	156	3,10	1,16			
Sınıf içinde ders dışı KK	Çalışıyor	881	3,57	1,05	1035	-0,682	,495
	Çalışmıyor	156	3,63	1,04			
Ders esnasında KK	Çalışıyor	881	3,07	1,24	1035	-0,681	,496
	Çalışmıyor	156	3,1453	1,16			

Tabloya göre tüm alt boyutlar ile katılımcıların babalarının mesleki durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Tablo ). Bu nedenle katılımcıların konuşma kaygılarının, babalarının mesleki durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

#### Okulların konumuna göre farklılıklar

Öğrencilerin konuşma kaygılarının okudukları okulun merkezi mi yoksa kırsal mı olduğuna göre farklılık gösterip göstermediği t test ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 9 da verilmiştir.

Tablo 9. Faktörler\* Hangi okulda okuyorsunuz? Değişkenleri arasında yapılan t test sonuçları

Faktörler	Grup	N	Ort.	Ss.	Sd	t	p
Yakın Çevreye Yönelik Konuşma Kaygısı	Kırsal	405	2,35	1,21	1035	2,378	,008**
	Merkezi	632	2,17	1,15			
Okul İçi Ders Dışı Konuşma Kaygısı	Kırsal	405	3,18	1,05	1035	3,817	,000**
	Merkezi	632	2,91	1,18			
Sınıf İçinde Ders Dışı Konuşma Kaygısı	Kırsal	405	3,66	0,95	1035	2,186	,014*
	Merkezi	632	3,52	1,09			
Ders Esnasında Konuşma Kaygısı	Kırsal	405	3,12	1,18	1035	0,944	,172
	Merkezi	632	3,05	1,26			

\*:p<0,05 \*\*:p<0,01

Tablo incelendiğinde; okulun hizmet alanı ile *Yakın Çevreye Yönelik KK*, *Okul İçi Ders Dışı KK* ve *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Okulun hizmet alanı ile *Yakın Çevreye Yönelik KK*, *Okul İçi Ders Dışı KK* ve *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* arasında yapılan t test sonucunda kırsal kesimdeki okullarda okuyan öğrenciler ile merkezi okullarda okuyan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ortalama kaygı puanları incelendiğinde her üç konuşma kaygısı alt boyutunda da kırsal kesim öğrencilerinin konuşma kaygısının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öte yandan Ders Esnasında KK alt boyutunda merkezi okullar ile kırsal okullar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $t=0,944$ ;  $p>0,05$ ).

Okullar buldukları mahallenin sosyo-ekonomik özelliklerine göre değerlendirildiğinde kırsaldaki okullarda öğrenim gören katılımcıların merkezdeki okullarda öğrenim gören öğrencilere göre *Yakın Çevreye Yönelik, Sınıf İçinde Ders Dışı ve Okul İçi Ders Dışı* konuşma kaygılarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

#### Yaş gruplarına göre farklılıklar

Katılımcıların yaş kategorilerine göre konuşma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Tablo 10. Faktörler\* Yaşınız? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark
Yakın çevreye yönelik KK	11	247	2,28	1,22	1,088	,353	Fark yoktur
	12	273	2,27	1,24			
	13	290	2,27	1,16			
	14	227	2,11	1,11			
Okul içi ders dışı KK	11	247	3,06	1,09	4,328	,005	11> 14
	12	273	3,12	1,13			12> 14
	13	290	3,07	1,15			13> 14
	14	227	2,78	1,18			
Sınıf içinde ders dışı KK	11	247	3,61	1,05	0,489	,69	Fark yoktur
	12	273	3,59	1,01			
	13	290	3,59	1,02			
	14	227	3,50	1,11			
Ders esnasında KK	11	247	2,99	1,27	1,323	,266	Fark yoktur
	12	273	3,14	1,20			
	13	290	3,16	1,20			
	14	227	3,01	1,25			

Tabloya göre konuşma kaygısının Okul İçi Ders Dışı KK hariç diğer alt boyutlar ile arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların tespit edilmediği görülmektedir.

Yaş durumu ile *Okul İçi Ders Dışı KK* arasında yapılan ANOVA sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılıkların nedenini ve hangi seçenekler arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre 14 yaşındaki katılımcıların *Okul İçi Ders Dışı KK*'nin diğer yaştaki katılımcılara göre biraz daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

*Ebeveynlerin öğrenim durumuna göre farklılıklar*

Katılımcıların babalarının eğitim durumu ile konuşma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını testpit etmek için babanın eğitim durumu ile Konuşma Kaygısı Ölçeği alt boyutları arasında yapılan ANOVA ve LSD testleri sonuçları Tablo 11. Faktörler\* Babanızın eğitim durumu nedir? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	P	Anlamlı fark LSD
Yakın çevreye yönelik KK	1.İlkokul	286	2,34	1,24	1,729	,159	Fark yoktur
	2.Ortaokul	293	2,28	1,21			
	3.Lise	241	2,20	1,17			
	4.Üniversite	217	2,11	1,19			
Okul içi ders dışı KK	1.İlkokul	286	3,24	1,07	7,119	,000*	1 > 3
	2.Ortaokul	293	3,06	1,12			1 > 4
	3.Lise	241	2,91	1,19			2 > 4
	4.Üniversite	217	2,80	1,19			
Sınıf içinde ders dışı KK	1.İlkokul	286	3,69	0,95	5,460	0,001*	1 > 4
	2.Ortaokul	293	3,66	1,00			1 > 3
	3.Lise	217	3,56	1,13			2 > 4
	4.Üniversite	166	3,34	1,12			
Ders esnasında KK	1.İlkokul	286	3,17	1,21	1,581	0,192	Fark yoktur
	2.Ortaokul	293	3,13	1,20			
	3.Lise	241	2,95	1,26			
	4.Üniversite	217	3,04	1,28			

\*:  $p < 0,05$

'de özetlenmiştir.

Tablo 11. Faktörler\* Babanızın eğitim durumu nedir? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	P	Anlamlı fark LSD
Yakın çevreye yönelik KK	1.İlkokul	286	2,34	1,24	1,729	,159	Fark yoktur
	2.Ortaokul	293	2,28	1,21			
	3.Lise	241	2,20	1,17			
	4.Üniversite	217	2,11	1,19			
Okul içi ders dışı KK	1.İlkokul	286	3,24	1,07	7,119	,000*	1 > 3
	2.Ortaokul	293	3,06	1,12			1 > 4
	3.Lise	241	2,91	1,19			2 > 4
	4.Üniversite	217	2,80	1,19			
Sınıf içinde ders dışı KK	1.İlkokul	286	3,69	0,95	5,460	0,001*	1 > 4
	2.Ortaokul	293	3,66	1,00			1 > 3

	3.Lise	217	3,56	1,13			2 > 4
	4.Üniversite	166	3,34	1,12			
Ders esnasında KK	1.İlkokul	286	3,17	1,21	1,581	0,192	Fark yoktur
	2.Ortaokul	293	3,13	1,20			
	3.Lise	241	2,95	1,26			
	4.Üniversite	217	3,04	1,28			

\*: p&lt;0,05

Tabloya göre babanın eğitim durumu ile *Yakın Çevreye Yönelik KK* ve *Ders Esnasında KK* alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmazken, *Okul İçi Ders Dışı KK* alt boyutu ve *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* alt boyutu ile istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Babanın eğitim durumu ile *Okul İçi Ders Dışı KK* arasında yapılan ANOVA sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılıkların nedenini ve hangi seçenekler arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre babaları lise ve üniversite mezunu olan katılımcıların *Okul İçi Ders Dışı KK*'si babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan katılımcılara göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Babanın eğitim durumu ile *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* arasında yapılan ANOVA sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılıkların nedenini ve hangi seçenekler arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Buna göre babaları üniversite mezunu olan katılımcıların *Sınıf İçinde Ders Dışı KK*'si babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan katılımcılara göre daha düşük olduğu söylenebilir (Tablo 11. Faktörler\* Babanızın eğitim durumu nedir? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	P	Anlamlı fark LSD
Yakın çevreye yönelik KK	1.İlkokul	286	2,34	1,24	1,729	,159	Fark yoktur
	2.Ortaokul	293	2,28	1,21			
	3.Lise	241	2,20	1,17			
	4.Üniversite	217	2,11	1,19			
	1.İlkokul	286	3,24	1,07			
2.Ortaokul	293	3,06	1,12	1 > 4			
3.Lise	241	2,91	1,19	2 > 4			
4.Üniversite	217	2,80	1,19				
1.İlkokul	286	3,69	0,95	5,460	0,001*	1 > 4	
2.Ortaokul	293	3,66	1,00			1 > 3	
3.Lise	217	3,56	1,13			2 > 4	
4.Üniversite	166	3,34	1,12				
1.İlkokul	286	3,17	1,21			1,581	0,192
2.Ortaokul	293	3,13	1,20				
3.Lise	241	2,95	1,26				
4.Üniversite	217	3,04	1,28				

\*: p&lt;0,05

).

Katılımcıların annelerinin eğitim durumunun ile konuşma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için annenin eğitim durumu ile Konuşma Kaygısı Ölçeği alt boyutları arasında yapılan ANOVA ve LSD testleri sonuçları Tablo 12. Faktörler\* Annenizin eğitim durumu nedir? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark LSD
Yakın çevreye yönelik KK	1.İlkokul	439	2,27	1,21	1,339	,260	Fark yoktur
	2.Ortaokul	236	2,32	1,18			
	3.Lise	203	2,19	1,18			
	4.Üniversite	159	2,10	1,16			
Okul içi ders dışı KK	1.İlkokul	439	3,07	1,16	3,250	,021*	1> 4 2> 4
	2.Ortaokul	236	3,12	1,09			
	3.Lise	203	2,98	1,11			
	4.Üniversite	159	2,78	1,24			
Sınıf içinde ders dışı KK	1.İlkokul	439	3,60	1,06	2,731	,043*	1> 4 2> 4 3> 4
	2.Ortaokul	236	3,67	0,99			
	3.Lise	203	3,60	1,02			
	4.Üniversite	159	3,37	1,13			
Ders esnasında KK	1.İlkokul	439	3,15	1,22	1,847	0,137	Fark yoktur
	2.Ortaokul	236	3,14	1,19			
	3.Lise	203	3,01	1,24			
	4.Üniversite	159	2,91	1,23			

\*: p&lt;0,05

de özetlenmiştir.

Tablo 12. Faktörler\* Annenizin eğitim durumu nedir? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark LSD
Yakın çevreye yönelik KK	1.İlkokul	439	2,27	1,21	1,339	,260	Fark yoktur
	2.Ortaokul	236	2,32	1,18			
	3.Lise	203	2,19	1,18			
	4.Üniversite	159	2,10	1,16			
Okul içi ders dışı KK	1.İlkokul	439	3,07	1,16	3,250	,021*	1> 4 2> 4
	2.Ortaokul	236	3,12	1,09			
	3.Lise	203	2,98	1,11			
	4.Üniversite	159	2,78	1,24			



Sınıf içinde ders dışı KK	1.İlkokul	439	3,60	1,06	2,731	,043*	1> 4 2> 4 3> 4
	2.Ortaokul	236	3,67	0,99			
	3.Lise	203	3,60	1,02			
	4.Üniversite	159	3,37	1,13			
Ders esnasında KK	1.İlkokul	439	3,15	1,22	1,847	0,137	Fark yoktur
	2.Ortaokul	236	3,14	1,19			
	3.Lise	203	3,01	1,24			
	4.Üniversite	159	2,91	1,23			

\*: p&lt;0,05

Tabloya göre annenin eğitim durumu ile sadece *Okul İçi Ders Dışı KK* alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Babanın eğitim durumu ile *Okul İçi Ders Dışı KK* arasında yapılan ANOVA sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların nedeni için LSD test sonucu incelendiğinde; babaları lise ve üniversite mezunu olan katılımcıların *Okul İçi Ders Dışı KK*'si babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan katılımcılara göre daha düşük olduğu söylenebilir (Tablo 11. Faktörler\* Babanızın eğitim durumu nedir? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	P	Anlamlı fark LSD
Yakın çevreye yönelik KK	1.İlkokul	286	2,34	1,24	1,729	,159	Fark yoktur
	2.Ortaokul	293	2,28	1,21			
	3.Lise	241	2,20	1,17			
	4.Üniversite	217	2,11	1,19			
Okul içi ders dışı KK	1.İlkokul	286	3,24	1,07	7,119	,000*	1> 3 1> 4 2> 4
	2.Ortaokul	293	3,06	1,12			
	3.Lise	241	2,91	1,19			
	4.Üniversite	217	2,80	1,19			
Sınıf içinde ders dışı KK	1.İlkokul	286	3,69	0,95	5,460	0,001*	1> 4 1> 3 2> 4
	2.Ortaokul	293	3,66	1,00			
	3.Lise	217	3,56	1,13			
	4.Üniversite	166	3,34	1,12			
Ders esnasında KK	1.İlkokul	286	3,17	1,21	1,581	0,192	Fark yoktur
	2.Ortaokul	293	3,13	1,20			
	3.Lise	241	2,95	1,26			
	4.Üniversite	217	3,04	1,28			

\*: p&lt;0,05

).

Annenin eğitim durumu ile *Okul İçi Ders Dışı KK* arasında yapılan ANOVA sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların nedenini ve hangi seçenekler arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Buna göre, anneleri üniversite mezunu olan katılımcıların anneleri ilkököl ve ortaokul mezunu olan katılımcılara göre, *Okul İçi Ders Dışı KK*'sı daha düşük olarak tespit edilmiştir (Tablo 12. Faktörler\* Annenizin eğitim durumu nedir? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark LSD
Yakın çevreye yönelik KK	1.İlkokul	439	2,27	1,21	1,339	,260	Fark yoktur
	2.Ortaokul	236	2,32	1,18			
	3.Lise	203	2,19	1,18			
	4.Üniversite	159	2,10	1,16			
Okul içi ders dışı KK	1.İlkokul	439	3,07	1,16	3,250	,021*	1 > 4 2 > 4
	2.Ortaokul	236	3,12	1,09			
	3.Lise	203	2,98	1,11			
	4.Üniversite	159	2,78	1,24			
Sınıf içinde ders dışı KK	1.İlkokul	439	3,60	1,06	2,731	,043*	1 > 4 2 > 4 3 > 4
	2.Ortaokul	236	3,67	0,99			
	3.Lise	203	3,60	1,02			
	4.Üniversite	159	3,37	1,13			
Ders esnasında KK	1.İlkokul	439	3,15	1,22	1,847	0,137	Fark yoktur
	2.Ortaokul	236	3,14	1,19			
	3.Lise	203	3,01	1,24			
	4.Üniversite	159	2,91	1,23			

\*: p<0,05

).

#### Ailenin ekonomik durumuna göre farklılıklar

Katılımcıların ebeveynlerinin aylık geliri ile konuşma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ebeveynlerin aylık geliri ile Konuşma Kaygısı Ölçeği alt boyutları arasında yapılan ANOVA ve LSD testleri sonuçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 13. Faktörler\* Ailenizin aylık gelir durumu nedir? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark LSD
Yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı	1.Düşük	437	2,39	1,22	7,699	,000**	1 > 2 1 > 3
	2.Orta	415	2,20	1,17			
	3.Yüksek	185	2,00	1,09			
Okul içi ders dışı konuşma kaygısı	1.Düşük	439	3,16	1,09	9,724	,000**	1 > 2 1 > 3
	2.Orta	236	3,00	1,20			

	3.Yüksek	203	2,72	1,10			2 > 3
Sınıf içinde ders dışı konuşma kaygısı	1.Düşük	439	3,67	1,00	12,704	,000**	1 > 3
	2.Orta	236	3,63	1,04			2 > 3
	3.Yüksek	203	3,23	1,12			
Ders esnasında konuşma kaygısı	1.Düşük	439	3,17	1,21	2,404	,091	Fark Yok
	2.Orta	236	3,05	1,23			
	3.Yüksek	203	2,94	1,23			

\*\* : p < 0,01

Tablo 13'teki konuşma kaygısı ortalamam puanlar incelendiğinde bütün alt boyutlarda gelir düzeyi düşükten yükseğe doğru arttıkça konuşma kaygısının azaldığı görülmektedir. Aile gelir düzeyine göre katılımcıların konuşma kaygıları arasında görülen farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonucunda *Yakın Çevreye Yönelik, Okul İçi Ders Dışı ve Sınıf İçi Ders Dışı* alt boyutlarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ders esnasında konuşma kaygısı alt boyutunda ise görülen farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

#### Kardeş sayısına göre farklılıklar

Katılımcıların kardeş sayıları ile konuşma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için kardeş sayıları ile Konuşma Kaygısı Ölçeği alt boyutları arasında yapılan ANOVA ve LSD testleri sonuçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 14. Faktörler\* Kaç kardeşiniz var? Değişkenleri arasında yapılan ANOVA sonuçları

Bağımlı değişkenler	Gruplar	N	Ort.	Ss.	F	p	Anlamlı fark
Yakın çevreye yönelik KK	1.Tek çocuk	39	2,13	1,09	4,642	,000*	
	2.Bir kardeş	177	2,13	1,15			5 > 2
	3.İki kardeş	241	2,05	1,11			6 > 2
	4.Üç kardeş	235	2,19	1,12			5 > 3
	5.Dört kardeş	203	2,44	1,25			6 > 3
	6. Beş ve üzeri	142	2,54	1,34			5 > 4
Okul içi ders dışı KK	1.Tek çocuk	39	2,65	1,27	4,875	,000*	6 > 4
	2.Bir kardeş	177	2,83	1,15			4 > 1
	3.İki kardeş	241	2,90	1,15			5 > 1
	4.Üç kardeş	235	3,04	1,12			6 > 1
	5.Dört kardeş	203	3,19	1,12			5 > 2
	6. Beş ve üzeri	142	3,29	1,12			6 > 2
Sınıf içinde ders dışı KK	1.Tek çocuk	39	3,55	1,19	2,27	0,046*	6 > 3
	2.Bir kardeş	177	3,38	1,08			5 > 3
	3.İki kardeş	241	3,52	1,02			4 > 2
	4.Üç kardeş	235	3,66	1,04			5 > 2
	5.Dört kardeş	203	3,71	1,03			

	6. Beş ve üzeri	142	3,61	1,07		
Ders esnasında KK	1.Tek çocuk	39	3,06	1,31	1,281	0,27
	2.Bir kardeş	177	2,90	1,18		
	3.İki kardeş	241	3,06	1,23		
	4.Üç kardeş	235	3,10	1,26		
	5.Dört kardeş	203	3,17	1,24		
	6. Beş ve üzeri	142	3,20	1,22		

\*:  $p < 0,05$

Tabloya göre kardeş sayıları ile *Yakın Çevreye Yönelik KK* ve *Okul İçi Ders Dışı KK* alt boyutları arasında 0,01 düzeyinde ( $p < 0,01$ ) ve *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* 0,05 düzeyinde ( $p < 0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. *Ders Esnasında KK* alt boyutu ile arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını ( $p > 0,05$ ) söylemek mümkündür.

Kardeş sayıları ile *Yakın Çevreye Yönelik KK* arasında yapılan ANOVA sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların nedenini ve hangi seçenekler arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Buna göre 4, 5 ve üstü kardeşe sahip katılımcıların ortalamaları 1, 2 ve 3 kardeşe sahip katılımcıların ortalamalarından büyüktür. Dolayısıyla 4 ve üstü kardeşe sahip katılımcıların *Yakın Çevreye Yönelik KK*'si 3 ve altı kardeşe sahip katılımcıların *Yakın Çevreye Yönelik KK*'den yüksek olduğu söylenebilir.

Kardeş sayıları ile *Okul içi ders dışı KK* arasında yapılan ANOVA sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların nedenini ve hangi seçenekler arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Buna göre kardeşe sahip katılımcıların ortalamalarının, kardeşi olmayan, 1 ve 2 kardeşi kardeşe sahip katılımcıların ortalamalarından büyük olduğu 5 ve üstü kardeşi olan katılımcıların ortalamalarının ise 3 kardeşi olan katılımcıların ortalamalarından büyük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla kardeş sayısı artan katılımcıların kardeş sayısı daha az olan katılımcılara göre ortalamaları yükseldiği için *Okul İçi Ders Dışı KK* daha yüksektir.

Kardeş sayıları ile *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* arasında yapılan ANOVA sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların nedenini ve hangi seçenekler arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Buna göre 3 ve 4 kardeşe sahip katılımcıların ortalamalarının, 1 kardeşe sahip katılımcıların ortalamalarından büyük olarak tespit edilmiştir (**Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**). Buna göre, 3 ve 4 kardeşe sahip katılımcıların 1 kardeşe sahip katılımcılara göre ortalamaları daha yüksek olduğundan *Sınıf İçinde Ders Dışı KK*'nin daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### *Korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgular*

Veri toplama aracında yer alan; *Yaşınız? Babanızın eğitim durumu nedir? Annenizin eğitim durumu nedir? Ailenizin aylık gelir durumu nedir? ve Kaç kardeşiniz var?* sıralama (ordinal) şeklinde olan bağımsız değişkenler ile *Konuşma Kaygısı Alt boyutları* değişkenleri arasındaki korelasyon analiziyle yapılmıştır. Değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunup bulunmadığını varsa ilişkinin şiddetinin ve yönünün belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 15. Faktörler\* Bağımsız değişkenler korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	Yaşınız?	Babanızın eğitim durumu nedir?	Annenizin eğitim durumu nedir?	Ailenizin aylık gelir durumu nedir?	Kaç kardeşiniz var?	Yakın çevreye yönelik KK	Okul içi ders dışı KK	Sınıf içinde ders dışı KK	Ders esnasında KK
Yaşınız?	r								
Babanızın eğitim durumu nedir?	r	,04							
Annenizin eğitim durumu nedir?	r	-,01	,59**						
Ailenizin aylık gelir durumu nedir?	r	,07*	,50**	,52**					
Kaç kardeşiniz var?	r	,11**	-,31**	-,42**	-,36**				
Yakın çevreye yönelik KK	r	-,04	-,07*	-,05	-,14**	,13**			
Okul içi ders dışı KK	r	-,08**	-,15**	-,08**	-,15**	,15**	,60**		
Sınıf içinde ders dışı KK	r	-,03	-,12**	-,06	-,14**	,08*	,37**	,62**	
Ders esnasında KK	r	,01	-,05	-,07*	-,07*	,07*	,52**	,62**	,52**

N: 1037, \*: p<0,05, \*\*: p<0,01

*Yakın çevreye yönelik KK* alt boyutu ile *Babanızın eğitim durumu*, *Ailenin aylık gelir durumu* değişkenleri arasında negatif yönlü yani ters yönlü; *Kardeş sayısı* değişkeni ile ise pozitif yönlü, istatistiksel olarak *Zayıf düzeyde* denilebilecek korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir.

*Okul içi ders dışı KK* alt boyutu ile *Yaş*, *Babanın eğitim durumu*, *Annenin eğitim durumu*, *Ailenin aylık gelir durumu* değişkenleri arasında istatistiksel olarak negatif yönlü yani ters orantılı zayıf düzeyde ancak istatistiksel olarak anlamlı (p<0,05) korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir. *Okul içi ders dışı KK* alt boyutu ile kardeş sayısı değişkeni arasında ise pozitif yönlü zayıf denebilecek ancak istatistiksel olarak anlamlı (p<0,05) korelasyon olduğu belirlenmiştir. Kardeş sayısı arttıkça konuşma kaygısının da arttığını söylemek mümkündür.

*Sınıf içinde ders dışı KK* alt boyutu ile *Babanın eğitim durumu*, *Ailenin aylık gelir durumu* değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönlü ve nispeten *Zayıf düzeyde* denilebilecek bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir, bunun yanında kardeş sayısı ile sınıf içinde ders dışı KK arasında zayıf pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki belirlenmiştir.

*Ders esnasında KK* alt boyutu ile *Annenin eğitim durumu*, *Ailenin aylık gelir durumu* değişkenleri arasında negatif yönlü; *Kardeş sayısı* değişkeni arasında ise pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı *Zayıf düzeyde* denilebilecek bir korelasyon ilişkiler tespit edilmiştir.

Konuşma kaygısının tüm alt boyutları arasında nispeten kuvvetli pozitif ve anlamlı ilişkiler vardır. En kuvvetli ilişki *Okul içi ders dışı KK* ile *Ders esnasında KK* arasındaki ilişkidir ( $r=,62$ ;  $p<0,01$ ). Görece en zayıf ilişki ise *Yakın çevreye yönelik KK* ile *Sınıf içinde ders dışı KK* arasındaki ilişkidir ( $r=,37$ ;  $p<0,01$ ).

## Tartışma ve sonuç

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin ele alınan bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle alan yazındaki konuşma kaygı ölçekleri incelenmiştir (Oğuzhan, 2012; Melanlıoğlu & Demir, 2014; Kınay & Özkan, 2004). Araştırmanın amacına ve örnekleme uygun olduğundan Keşaplı & Çiftçi (2017) tarafından geliştirilen 'Konuşma Kaygı Ölçeği' ile Kişisel Bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre;

Kız katılımcıların sayısı toplam katılımcıların yarısından fazla olan çalışmada ebeveynlerin çalışma durumuna göre babaların büyük çoğunluğu çalışırken annelerin büyük bir kısmı ev hanımıdır. Ayrıca babaların eğitim düzeyi dengeli dağılım gösterirken annelerin büyük bir kısmı ilkokul mezunu olarak tespit edilmiştir. Annelerin eğitim seviyeleri kardeş sayıları arttıkça düşmektedir. Diğer yandan ebeveynlerin neredeyse tamamı birlikte yaşamakta ve birden fazla çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin aylık gelir düzeylerinin de dengeli dağılım göstermektedir.

Konuşma kaygısı ölçeğinin dört alt boyutuyla ilgili yapılan betimsel istatistik değerlendirmelere göre; *Yakın Çevreye Yönelik KK* alt boyutu aritmetik ortalamasının katılmıyorum, *Okul İçi Ders Dışı KK* ve *Ders Esnasında KK* alt boyutları aritmetik ortalamasının kararsızım; *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* alt boyutu aritmetik ortalamasının katılıyorum seçeneğine denk geldiği tespit edilmiştir. Bu alt boyutlar arasındaki en kuvvetli ilişki *Okul İçi Ders Dışı KK* ile *Ders Esnasında KK* arasında bulunurken en zayıf ilişki *Yakın Çevreye Yönelik KK* ile *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* arasında tespit edilmiştir. Bu çalışma Yıldırım'ın 2015 yılında Uşak ilinde yürüttüğü ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları üzerine yaptığı çalışması ile benzer örnekleme ve kademelere sahiptir. Ancak Yıldırım'ın bulgularında ortalamaların daha düşük olduğu görülmekte ve veriler şöyledir: *Yakın Çevreye Yönelik KK*, *Okul İçi Ders Dışı KK* ve *Genel KK* düzeylerinin *Zayıf* ve *Ders Esnasında KK* düzeyinin ise *Orta* düzeyde olduğu söylenebilir.

Kavruk & Deniz'in 2015 yılında Samsun ilinde ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ilgili yaptıkları çalışmada ve Akalın & Adıgüzel'in 2020 yılında Düzce ilinde ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmada katılımcıların sınıf düzeyleri ve konuşma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızı desteklemektedir.

Bu çalışma ile benzer olarak Durukan & Maden' in (2020) Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine yaptıkları çalışması, Gündüz' ün (2020) duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki üzerine yürüttüğü çalışması ile Akalın & Adıgüzel'in 2020 yılındaki çalışması konuşma kaygısı ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu verilerin aksine Gülbahçe & ark., (2019), Gölpınar & ark., (2018) ile Kavruk & Deniz (2015) konuşma kaygıları ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını bulmuşlardır. Akalın & Adıgüzel (2020) ve Gülbahçe & ark., (2019) bu çalışmadan farklı olarak kız katılımcıların konuşma kaygılarını erkek katılımcıların konuşma kaygılarından yüksek olarak tespit etmiştir.

Bu çalışmada ders esnasında konuşma kaygısı hariç diğer konuşma kaygısı alt boyutlarının annelerin mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yıldırım da (2015) çalışmasında *Genel KK* ile ebeveynlerin mesleği arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit etmiştir.

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan kırsal bölgelerdeki katılımcıların *Yakın Çevreye Yönelik KK*'leri sosyo-ekonomik şartları yüksek olan katılımcılara göre daha yüksek bulunmuştur. Bununla beraber özel okuldaki katılımcılara göre diğer katılımcıların *Sınıf İçinde Ders Dışı KK* ve *Okul İçi Ders Dışı KK*'leri daha yüksek bulunmuştur.

8. sınıftaki katılımcıların diğer sınıf düzeylerine göre *Okul İçi Ders Dışı KK*'nin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Gündüz de (2020) benzer şekilde, aynı kademedeki katılımcıların konuşma kaygıları ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar sonucuna varmıştır.

Ebeveynlerin eğitim durumuna göre babalarının eğitim seviyesi yüksek olan katılımcıların *Okul İçi Ders Dışı KK* ve *Sınıf İçinde Ders Dışı KK*'nin babalarının eğitim seviyesi düşük olan katılımcılara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Annelerinin eğitim seviyesi yüksek olan katılımcıların annelerinin eğitim seviyesi düşük olan katılımcılara göre *Okul İçi Ders Dışı KK*'nin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yani ebeveynlerin eğitim düzeyi ile katılımcıların konuşma kaygısı arasında ters orantı bulunur. Bu çalışma ile Gündüz (2020), Yıldırım (2015), Akalın & Adıgüzel'in (2020) çalışmaları katılımcıların konuşma kaygıları ile ebeveynlerin eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bakımından paralellik göstermektedir. Kavruk & Deniz (2015) ise annenin eğitim düzeyi ile konuşma kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu ancak babanın eğitim düzeyi ile konuşma kaygısı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir.

Ebeveynlerin aylık geliri ile Konuşma Kaygı Ölçeğinin alt boyutları düzeyinin ters orantılı olduğu tespit edilmiştir. Yani aylık geliri düşük olan katılımcıların konuşma kaygı düzeyleri aylık geliri yüksek olan katılımcılara göre daha yüksektir. Bu durum Gündüz (2020) ve Yıldırım (2015) tarafından da desteklenmektedir. Bunun aksine Gülbahçe & ark., (2019) ile Kavruk & Deniz (2015) konuşma kaygısı ile ebeveynlerin gelir düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulmamışlardır.

Kardeş sayısı ile konuşma kaygısı arasında doğru orantı tespit edilmiştir. Bu çalışma Yıldırım (2015) ve Akalın & Adıgüzel'in (2020) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir.

*Yakın Çevreye Yönelik KK* alt boyutu ile babanın eğitim durumu, aylık gelir durumu ve katılımcıların kardeş sayısının ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların babalarının eğitim seviyesi ve ebeveynlerin aylık geliri yükseldikçe kardeş sayıları ise azaldıkça yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı düşmektedir.

*Okul İçi Ders Dışı KK* alt boyutu ile ebeveynlerin eğitim durumu, aylık geliri ve katılımcıların kardeş sayısının ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin eğitim seviyesi ve aylık geliri yükseldikçe kardeş sayısı ise azaldıkça *Okul İçi Ders Dışı Konuşma Kaygısı*'nın düştüğü tespit edilmiştir.

Konuşma kaygısı alt boyutu olan *Sınıf İçinde Ders Dışı KK*'nin babanın eğitim durumu, ailenin aylık gelir durumu ve kardeş sayısı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bununla beraber babanın eğitim seviyesi ve aylık gelir yükseldikçe kardeş sayısı ise azaldıkça konuşma kaygısının *Sınıf İçinde Ders Dışı Konuşma Kaygısı*'nın düştüğü tespit edilmiştir.

Konuşma kaygısı alt boyutu olan *Ders Esnasında KK*'nin annenin eğitim durumu, ailenin aylık gelir durumu ve kardeş sayısı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca babanın eğitim seviyesi ve aylık gelir yükseldikçe kardeş sayısı ise azaldıkça Ders Esnasında Konuşma Kaygısı'nın düştüğü belirlenmiştir.

*Konuşma Kaygısı Ölçeğinin* tüm alt boyutlarının birbirleri arasında pozitif yönlü yani doğru orantılı korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir.

Son olarak konuşma kaygısı alt boyutları ile bağımsız bazı değişkenler arasındaki korelasyon analizi sonucunda korelasyon ilişkilerinin genel olarak *zayıf* düzey ilişkiler olduğu ve alt boyutlar arasındaki ilişkilerin ise genel olarak *orta şiddet* düzeyinde ilişkili olduğu söylenebilir. Yıldırım & Çifci (2015) ise katılımcıların yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı, okul içi ders dışı konuşma kaygısı ve genel konuşma kaygısı düzeyleri çok zayıf, ders esnasında konuşma kaygısı düzeyi orta düzey olarak tespit etmiştir. Buna göre her iki çalışma büyük oranda benzerlik göstermektedir.

## Öneriler

Konuşma becerisi, sağlıklı birey ve toplumların inşasında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle konuşma tutumu ve konuşma algısı konuları da değişik boyutlarıyla farklı araştırma yöntemleri kullanılarak çalışılabilir.

Konuşma kaygı düzeyinin düşürülmesinde ebeveynlerin özellikle annelerin çocukları ile daha fazla zaman geçirmeleri ve iletişim ağırlıklı etkinlikler yapmaları önemlidir. Ayrıca aile içi iletişim ve çatışmalar ebeveynler tarafından iyi yönetilmeli, özellikle kardeşler arası ilişkiler dikkate alınmalıdır.

Konuşma kaygısı ele alınan değişkenler dışında psikolojik ve sosyolojik gibi farklı nedenlerden de kaynaklanabilir. Dolayısıyla bu kaygı ile ilgili multidisiplinler çalışmalarının yapılması önerilir.

Bireyler iletişimi daha çok eğitim sürecinde yaşamaktadır. Dolayısıyla eğitimciler bu süreçteki konuşma kaygısı hakkında bilinçlendirilmeli ve özellikle sözlü sınavlar ve performansa dayalı etkinliklerde kaygı arttıracak durumlar konusunda hassas davranmalıdır.

## Kaynakça

- Akalın, S., & Adıgüzel, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1345-1356.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 7(3.), 221-223.
- Aydın A. & Muratoğlu Pehlivan B. (2019). *Eleştirel düşünme: sosyal bilimler ve iletişim perspektifi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Beatty, M.J.; Marshall, L.A., & Rudd, J.E. (2001). *A twins study of communicative adaptability: heritability of individual differences*. Communication Faculty Publications
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (3rd ed). Pearson Education.
- Burns, A., & Joyce, H. D. S. (1997). *Focus on speaking. national centre for english language teaching and research*, /z-wcorg/.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-46.



- Ceylan, H. (2011). *Üniversite öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin yordanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Crookall, D., & Oxford, R. L. (1991). İçinde E. K. Horwitz and D. J. Young (Ed.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (s. 141-150). Prentice Hall.
- Çongur, H. R. (1995). Söz sanatı (I). *TÖMER Dil Dergisi*, S. 28.
- Demir, T. & Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.
- Demirel, A. (2019). Konuşma kaygısının nedenleri ve bu kaygının giderilmesine ilişkin yapılan uygulamalara yönelik akademik araştırmaların incelenmesi, 3. *Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu*, Ed. Ali Meydan ve ark., Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yayınları, 1/488-499.
- DeVito, J. A. (2016). *The interpersonal communication book* (14 edition). Pearson.
- Durukan, E. & Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 59-74.
- Dwyer, K. K. (1998). *Conquer your speechfright: learn how to overcome the nervousness of public speaking*. Harcourt Brace College Publishers.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. & Bayat N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Gülbahçe, A., Tozoğlu, E., & Gülbahçe, Ö. (2019). Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin sportif aktivite ve farklı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 0 (78), 61-78.
- Gündüz, A. (2020). *Duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Halliday. (1973). Explorations in the functions of language, *Explorations in Language Study*. Londra: Edward Arnold.
- Hassall, T., Joyce, J., Ottewill, R., Arquero, J., & Anes, D. (2000). Communication apprehension in uk and spanish business and accounting students. *Education + Training*, 42, 93-100.
- Holbrook, H. T. (1987). communication apprehension: the quiet student in your classroom. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Urbana IL*.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Kavruk, D., & Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(15), 63-89
- Keşaplı, G., & Çifçi, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(54), 463-484.
- Kınay, İ. & Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5),1747-1760.
- Kıymaz, M. S. & Doyumğaç, İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarımları: Karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1049-1070.
- Lyons, J. (1977). *Semantics 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? a reply to sparks and ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- McCroskey, J.C., & Beatty, M.J. (1986). Shyness: *Perspectives on Research and Treatment* (W. H. Jones, J. M. Cheek ve S. R. Briggs, Ed.). Springer US: Imprint: Springer.

- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90(2), 151-168.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston., Heinle and Heinle Publishers.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma kaygısı: bir ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 7(2), 927-937
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *applied psycholinguistics*, 20(2), 217-239. Cambridge Core.
- Özdemir, Y., Kuzucu, Y., & Ak, Ş. (2014). Depression, loneliness and internet addiction: how important is low self-control? *computers in human behavior*, 34, 284-290.
- Passer, M. W., & Smith, R. E. (2011). *Psychology: the science of mind and behavior* (5th ed). McGraw-Hill Higher Education.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sargın, N. (1990). *Lise I. ve III. sınıf öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin belirlenip karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Taşer, S. (2020). *Konuşma eğitimi* (4. Baskı). İstanbul: Pegasus Yayıncılık.
- Thornbury, S. (2013). *How to teach speaking* (repr.). Longman.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yıldız, E.U. (2011). Madde kullanımında risk etkenleri ve koruyucu etkenler., H. Coşkunol (ed.). *Ergenlerde Sigara, Alkol ve Madde Kullanımı Hazırlayıcı ve Koruyucu Etkenler* içinde (s. 7-16). İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.