



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/4, p. 47-70

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11373>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 17.01.2017

✓ Accepted/Kabul: 13.03.2017

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Ahmet AKKAYA – Doç. Dr. Mesut GÜN

This article was checked by iThenticate.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KONUŞMA KAYGILARININ ETKİLİ KONUŞMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR YAPISAL EŞİTLİK MODELLEMESİ*

*Yasemin BAKI** - Gökhan KAHVECİ*

ÖZET

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının iletişim becerilerine ilişkin tutumlarına etkisi ve bu değişkeni yordama düzeyi ile konuşma kaygılarının etkili iletişim becerilerini açıklama oranı ile bu becerilerin arasındaki ilişki incelenmiştir. Bununla birlikte bu öğretmen adaylarının bu becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş olup katılımcılar; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, 2015-2016 akademik yılı güz döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 209 öğretmen adayından oluşmaktadır. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmanın verilerinin toplanmasında, Yıldız ve Yavuz (2012) tarafından geliştirilen “Etkili Konuşma Ölçeği” ve Sevim (2012) tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS 23 ve AMOS (Analysis of Moment Structures) 22.0 yazılımları kullanılmıştır. Araştırmadaki betimleyici istatistikler ve demografik değişkenler için merkezi eğilim ve dağılım ölçütleri (frekans, yüzde, ortalama, basıklık ve çarpıklık) hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin doğrulayıcı faktör analizleri ve yapısal eşitlik modeline ilişkin analizler ise AMOS 22.0 yazılımıyla gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin değerlendirilmesinde bazı uyum indekseleri (χ^2/df , CFI, GFI, TLI, NFI, IFI, RMSEA ve SRMR) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre etkili konuşma becerisinin, konuşma kaygısı tarafından olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordandığı görülmektedir. Bu modelde konuşma kaygısı ile etkili konuşma değişkenlerine ilişkin parametrelerin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre; etkili konuşma değişkeninin %5’lik kısmının

* Bu araştırma, 13-15 Ekim 2016 tarihinde Rize’de düzenlenen ULEAD-2016, VI. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresinde sunulan bildirinin genişletilmiş şeklidir.

** Yrd. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: ysmnbaki@gmail.com

konuşma kaygısı tarafından açıklandığı ve Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerisine ilişkin tutumlarını olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının daha yüksek olduğu, sınıf değişkeni açısından ise konuşma kaygıları açısından manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür. Etkili konuşma becerilerinde ise cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının tutumlarının daha yüksek olduğu, sınıf düzeyi değişkeni açısından ise manidar düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma kaygısı, etkili konuşma, Türkçe öğretmeni adayları.

THE EFFECT ON THE EFFECTIVE SPEAKING PARTICULARS OF TURKISH LANGUAGE TEACHER CANDIDATES 'SPEECH: A STRUCTURAL EQUALITY MODELLING

ABSTRACT

In this study, the effect of the Turkish-language teacher candidates' attitudes towards communication skills of speaking anxieties and the relationship between the level of interpretation and the rate of explaining effective communication skills of speaking aids were examined. However, it is aimed that these teacher candidates' skills are examined in terms of various variables. The study's study group was determined by simple random sampling from unselected sampling methods; Recep Tayyip Erdoğan University consists of 209 teacher candidates who are studying in the 1st, 2nd, 3rd and 4th classes in the Department of Turkish Language Teaching in the fall semester of 2015-2016 academic year in 2015-2016 academic year. The "Effective Speech Scale" developed by Yıldız and Yavuz (2012) and the "Speech Anxiety Scale" developed by Sevim (2012) were used to collect the data of the study performed by the relational screening model. IBM SPSS 23 and Analysis of Moment Structures (AMOS) 22.0 software were used in the analysis of the data. The central tendency and distribution measures (frequency, percentage, mean, kurtosis and skewness) for the descriptive statistics and demographic variables in the study were calculated. Confirmatory factor analyzes for the measurement tools used in the research and analyzes of the structural equality model were performed with AMOS 22.0 software. χ^2 / df , CFI, GFI, TLI, NFI, IFI, RMSEA and SRMR compliance indices were used in the evaluation of the compliance goodness values obtained as the analysis results. According to the results of the research, it is seen that effective speaking skill is predicted in negative and meaningful level by speaking anxiety. In this model, it was determined that the parameters related to speech anxiety and effective speech variables are statistically significant. According to these results; It has been found that 5% of the effective speech variable is explained by speech anxiety and that the Turkish-language teacher candidates' attitudes towards speaking effectively in negative and significant levels. However, in terms of gender change, it was seen that the female teachers' candidates had a higher level of speaking anxiety and that there was no significant difference in

Turkish Studies

terms of classroom change in terms of speaking anxiety. In effective speaking skills, it was determined that the attitudes of female teacher candidates were higher in terms of gender change and that there was a difference at the level of the level of classroom change.

STRUCTURED ABSTRACT

Teachers' effective use of their speaking skills is an active skill that affects every stage of their lives as well as their learning-teaching process (Yelok and Sallabaş, 2009). Turkish teachers are required to have a good training about the proper and effective speaking rules in their faculty years (Uçgun, 2007). In the literature of the related field, it has been determined that prospective teachers and teachers experienced various problems related to speaking skills (Akkaya, 2012, Arhan, 2007, Başaran and Erdem, 2009, Çetinkaya, 2011, Karahan, 2015, Oguz, 2009). Prospective teachers think that the current university curriculum is inadequate in the development of a proper speaking skill, although getting a college education positively affects this skill (Başaran and Erdem, 2009). According to the results of the study conducted by Ayan, Katrancı and Melanlıoğlu (2014) it was determined that the most difficult language skill in which the prospective teachers had difficulties when using Turkish was speaking skill. When analyzing the underlying causes of this problem, it can not be considered independently from other variables. In this context, one of the situations that influence effective speaking skill is the anxiety about speaking. In the literature of the related field, it has been seen that no studies were conducted to analyze the level of effect of speech anxiety on effective speaking skills, although some other studies have been conducted on effective speaking skills and speech anxiety at various sampling levels. In this context, the main purpose of the research is to analyze the effect of speaking anxieties of prospective Turkish teachers on effective speaking skills, and their level of prediction for this variable and the explanation rate of their effective speaking skills of their speaking anxieties. However, it is aimed to analyze the attitudes of prospective teachers regarding these variables in terms of various variables, as well as the analysis of relationship between speech anxieties and effective speaking skills of prospective teachers. The sub-objectives determined according to this basic purpose are;

1. Do the speech anxieties and effective speaking skills of prospective Turkish teachers show a significant difference

1.1. in terms of class level variable?

1.2. in terms of gender variable?

2. Do their speech anxieties predict their effective speaking skills negatively and at a meaningful level?

This study was conducted in a relational screening model, which is one of the screening models, in order to determine the existence of the effects of speech anxieties of prospective Turkish teachers on their attitudes towards effective speaking skills, and to determine how the variables predicted each other, and what the level of explanation were. The study group of the study was specified by simple random sampling

Turkish Studies

method from random sampling methods and the participants consisted of 209 teacher candidates who were studying their 1st, 2nd, 3rd and 4th years at Turkish Language Teaching Department. The “Effective Speech Scale” developed by Yıldız and Yavuz (2012) and the “Speech Anxiety Scale” developed by Sevim (2012) were used in the collection of research data. In the analysis of the data obtained from the research, IBM SPSS 23 and AMOS (Analysis of Moment Structures) 22.0 software were used. For descriptive statistics and demographic variables in the study, central tendency and distribution measures (frequency, percentage, mean, kurtosis and skewness) were calculated. The t-test was conducted for independent groups to determine whether the data obtained from both measures differed significantly in terms of gender variable and one-way analysis of variance (One Way Anova) was conducted to determine whether there was a significant difference in terms of class level variable. The relationship between the speech anxiety of the prospective Turkish teachers and their attitudes towards effective speaking skills was analyzed by using the Pearson product-moment correlation coefficient.

When the research results were analyzed, it was seen that effective speaking skill had been predicted negatively at a significant level by speaking anxiety as a result of modeling structural equilibrium to determine the effect of speaking anxiety on effective speaking skill. According to these results; it has been found that % 5 of the effective speech skill variable was explained by the speech anxiety. It has also been determined that the speech anxieties of prospective Turkish teachers predicted their speaking skills in a negative way at significant level. Another result obtained from the research is that the speaking anxieties of prospective Turkish teachers differed in the sum of the scale in terms of gender variable and statistically differed in terms of the aspect of Environment-Focused Anxiety. Their anxieties did not differ significantly in terms of Speech Anxiety and Speech Psychology aspects. When looked at significant differences, it was seen that in the sum of the scale and in the aspect of Environment-Focused Anxiety, the anxiety levels of female prospective teachers were higher than the anxiety levels of male candidates. In other aspects, speaking anxieties of prospective teachers were similar in terms of gender variable.

As a result of the research, it was concluded that speech anxieties of prospective Turkish teachers showed no statistically significant differences in the sum of the scale and the aspects of Speech Anxiety, Environment-Focused Anxiety and Speech Psychology in terms of class level variable. However, the attitudes of prospective Turkish teachers towards effective speaking skills significantly varied in terms of gender variable in the sum of the scale and in the aspect of Taking the Audience into Consideration, while those attitudes showed significantly no difference in the aspects of Presentation, Voice and Focusing on Conversation.

When the significant differences were examined, it was concluded that effective speaking skills of female prospective teachers were higher in the sum of the scale and in the aspect of Taking the Audience into Consideration than the male prospective teachers, in other aspects, the attitudes of prospective teachers were similar in terms of gender variable. Another result obtained from the research is that the attitudes of

Turkish Studies

prospective Turkish teachers towards effective speaking skills significantly varied in the class level variable, and in the sum of the scale and in the aspect of Voice and Focusing on Conversation, while those attitudes showed significantly no difference in the aspects of Presentation, Style and Expression and Taking the Audience into Consideration. When the significant differences were examined, the sum of the scale of the effective speaking skills of prospective teachers was higher in the 1st year prospective teachers than those who were in their 4th year in the aspects of Voice and Focusing on Conversation, and it was higher than in the 2nd year prospective teachers than the 4th year teacher candidates. According to these results, the attitudes of the prospective teachers were similar in the aspects of Presentation, Style and Expression and Taking the Audience into Consideration and in general, the attitudes of prospective teachers in their 1st and 2nd years towards effective speaking skills were higher than the other classes, but the attitudes of the prospective teachers who were in their 4th year were found to be lower. Speech anxiety is a variable that influences effective speaking skill and one of the most basic communication tools a teacher should possess. In teaching Turkish, speaking skill, which is one of the basic learning fields and integrated language skills, should be improved and brought to the current modern education level.

Keywords: Speech anxiety, effective speaking, Turkish- language teacher candidates.

Giriş

Konuşma, seslerin sözler yoluyla ifade edildiği insanın çevresiyle iletişim kurmasını sağlayan bireyin doğuştan sahip olduğu temel becerilerden biridir. Konuşma, Onan (2011)'a göre toplumun ortak fonetik kabulleri çerçevesinde fonemlerin, ana dilinin kodları eşliğinde sürekli bir döngüde yeniden inşa edilmesidir. Düşüncelerin sözle vücut buluşu olarak da değerlendirilen konuşma becerisi; duygu düşünce, görüş, istek ve hayaller gibi bireysel yaşantı ve paylaşımların aktarıldığı bir süreçtir (Sallabaş, 2011; Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007; Yıldız, 2003). Aksan (2009)'a göre insanı insan yapan en önemli özellik olan düşünme ve bu düşündüklerini ifade etme olarak değerlendirilen konuşma becerisi çok boyutlu bir eylemdir. İlk olarak ailede gelenek, görenek ve alışkanlık sınırı içinde başlayan bu süreç, eğitim yaşantısıyla programlı ve sistematik bir şekle dönüşmekle birlikte yaşam boyunca devam eden döngü içerisinde gelişimine devam eder (Akyol, 2006; Başaran ve Erdem, 2009; Sallabaş, 2012). Doğuştan sahip olunan bir yetenek olmakla birlikte bireylerin doğru, etkili ve güzel konuşabilmesi duygu, düşünce ve hayallerini dil kurallarına uygun ve etkili bir şekilde dile getirebilmeleri ana dil eğitiminin verildiği temel eğitim süreciyle başlar (Çiftçi, 1998; Egüz, 1991; Karaarslan, 2010; Toptaş ve Sönmez, 2015). Bu bağlamda konuşma becerisini de kapsayan sözlü iletişim becerisinin sistematik olarak öğretildiği Türkçe Dersi Öğretim Programında ulaşılması gereken temel hedefler öğrencilerin, “Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleridir (MEB, 2015).” Programın temel yaklaşımı ve genel amaçları çerçevesinde öğrencilerin, konuşma kurallarına uygun olarak Türkçeyi; bilinçli, doğru ve özenli etkili ve güzel kullanmaları amaçlanmaktadır. Bu çerçevede programda sözlü iletişim becerisi adı altında değerlendirilen konuşma becerisiyle ilgili “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2015). Bu kazanımlarla

Turkish Studies

öğrencilerin dili etkili ve estetik zevk düzeyinde bir bilinçle kullanmaları amaçlanmaktadır. Bu bağlamda doğru, güzel ve etkili konuşma becerisi; kendine has kural ve yöntemlerden oluşmakla birlikte insanın zekâsını ve estetik zevkini yansıtan bir beceri ve sanattır (Günay, 2003; Sönmez, 2014). Doğan (2008)'a göre “etkili söz söyleme sanatı” olan konuşma becerisinin bu etkililik düzeyinin açığa çıkarılması duygu, dilek ve düşüncelerden oluşan konuşmaya ilişkin zihinsel ve fiziksel öğeleri birbiriyle ahenk içerisinde, amaçlanan şekilde muhababa ulaştırmakla gerçekleştirilir (Yalçın, 2002; Yıldız ve Yavuz, 2012; Temizyürek vd., 2007). Etkin ve güzel konuşmanın gerçekleştirilmesinde içsel ve dışsal çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Konuşma becerisini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen içsel durumlardan biri de konuşma kaygısıdır (Atabek, 2000; Yenilmez ve Özabacı, 2003). Kavramsal boyutuyla “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” (TDK, 2011) olarak tanımlanan kaygının çeşitlerinden biri olan konuşma kaygısı; bireyin konuşmasını olumsuz etkileyen durumlardan biri olarak konuşmacının duymuş olduğu kaygıdır (Andrade ve Williams'dan akt: Tunçel, 2014). Gardner ve MacIntyre (1993)'e göre dil becerilerini etkileyen önemli faktörlerden biri olan konuşma kaygısı, konuşmacının hissettiği tedirginlik ve başarısızlık duygusu olarak değerlendirilmekle birlikte bireyin düşünce ve bilgi paylaşımını zorlaştıran duygusal ve fizyolojik bir durumdur (Karakaya ve Ülper, 2011; Katrancı ve Kuşdemir, 2015). Konuşma kaygısının, konuşma becerisi üzerindeki olumsuz etkisi çeşitli araştırmalarla da ortaya konulmuştur (Akkaya, 2012; Gürzap, 2010; Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013; Kinay ve Özkan, 2014; Öztürk ve Gürbüz, 2014; Sevim, 2012; Yaman ve Sofu, 2013). Yapılan araştırmalara göre etkili konuşma becerisi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olan konuşma kaygısının oluşmasında öğretmenler önemli bir role sahiptir (Bilge, 2005; Ellis ve Rathbone, 1987; Sallabaş, 2011). Öğretmenlik mesleğinin temel yeterliliklerden biri de “Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanmalarıdır” (MEB, 2015). Bu becerinin geliştirilmesi sürecinde hedeflenen sonuçlara ulaşabilmesi için öğretmenin konuşma becerisine ilişkin gerekli yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013). Ana dil eğitimi veren öğretmenler ise öğrencilerine doğru ve etkili konuşma becerisini kazandırmanın yanı sıra kullandığı kültür diliyle öğrencilere iyi bir rol-model olmaları beklenmektedir (Sönmez, 2014). Calp (2010)'e göre “Öğretmen sınıfta doğru ve güzel konuşmalı, bölgesel ağız farklılıklarından özellikle ve öncelikle kendisi kaçınılmalı, kullandığı kelimeleri özenle ve dikkatle seçip doğru telaffuz ederek öğrencilerine örnek olmalıdır.” Bağcı ve Temizkan (2009)'ın araştırmasından elde edilen sonuçlarına göre de öğrenciler, konuşma becerisine ilişkin gerçekleştirilecek uygulamalarda öğretmenlerden yüksek beklenti içinde oldukları ve ders içerisinde aktif olarak konuşmak istedikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenin konuşma becerisini etkin kullanımı, öğrenme-öğretme sürecini de etkileyen bir durum olup öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitimin önemini de ortaya koymaktadır (Yelok ve Sallabaş, 2009). Bu durum özellikle Türkçe öğretmenlerinin fakülte yıllarında düzgün ve etkili konuşma kuralları konusunda iyi bir eğitim almalarının gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır (Uçgun, 2007). İlgili alan yazındaki araştırmalarda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının konuşma becerileri hususunda gerekli yeterliliklere ve deneyime sahip olmadıkları, aldıkları eğitimin yetersiz olduğu ve konuşma sürecinde çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Arhan, 2007; Arslan, 2012; Aydın, 2013; Er ve Demir, 2013; Temizyürek, 2004; Oğuz, 2009). Öğretmen adaylarına göre; üniversite eğitimi güzel konuşma becerisini olumlu yönde geliştirmekle birlikte mevcut programın bu konuda yetersiz kaldığını düşünmektedirler (Başaran ve Erdem, 2009). Nitekim Ayan, Katrancı ve Melanlıoğlu (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının Türkçeyi kullanırken en çok zorlandıkları dil becerisinin, konuşma becerisi olduğunu tespit edilmiştir. Benzer şekilde ilgili alan yazında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin konuşma becerisine ilişkin çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Arhan, 2007; Başaran ve Erdem, 2009; Çetinkaya, 2011; Karahan, 2015; Oğuz, 2009). Ayrıca ilgili alan yazında çeşitli örneklem düzeyinde yapılan araştırmalarda, bu sorunların sebepleri arasında yer alan konuşma kaygısının da önemli bir etkiye sahip olduğu

Turkish Studies

görülmektedir (Arslan, 2012; Baki ve Karakuş, 2014; Çakmak ve Hevedanlı, 2004; Doğan, 2008; Doğan ve Çoban, 2009; Johnson, 2012; Kantarcı ve Kuşdemir, 2015; Karakaya, 2011; Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Özkan ve Kınay, 2015; Sallabaş, 2012; Sevim, 2012; Sevim ve Gedik, 2014; Suroğlu Sofu, 2012; Sönmez, 2014; Yaman ve Sofu, 2013; Yenilmez ve Özbey, 2006). İlgili alan yazında etkili konuşma becerisi ve konuşma kaygısına ilişkin çeşitli örneklem düzeylerinde ayrı ayrı çalışmalar yapılmış olmakla birlikte konuşma kaygısının etkili konuşma becerisi üzerindeki etki düzeyini ortaya koyan her hangi bir araştırmaya erişilememiştir. Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının, etkili konuşma becerilerini yordama düzeyinin yanı sıra konuşma kaygıları ve etkili konuşma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar çerçevesinde Türkçe öğretmeni adaylarının;

1. konuşma kaygıları ve etkili konuşma becerileri,
 - 1.1.sınıf düzeyi değişkeni açısından manidar bir farklılık göstermekte midir?
 - 1.2.cinsiyet değişkeni açısından manidar bir farklılık göstermekte midir?
2. konuşma kaygıları etkili konuşma becerilerini olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının, konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi, değişkenlerin birbirlerini nasıl yordadıkları ve açıklama oranının ne düzeyde olduğunun belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma tarama modellerinden ilişkiyel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu modelde, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığının ve/veya derecesinin belirlemesi amaçlanır (Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiş olup katılımcılar 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 209 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; 122'si (%58.4) kız, 77'si (%41.6) erkek olmakla birlikte 77'si (%36.8) 1. Sınıf, 64'ü (%30.6) 2. Sınıf, 38'i (%18.2) 3. Sınıf, 30'u (%14.4) da 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında öğretmen adaylarına yönelik olarak hazırlanan Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Etkili Konuşma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin uygulanması için gerekli izinler alındıktan sonra ölçek, her sınıf düzeyine farklı saatlerde 9. 10. 2015 ile 13.10. 2015 tarihleri arasında uygulanmıştır. Katılımcıların her iki ölçeği cevaplama süreleri 30 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada elde edilen veriler, öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ve etkili konuşma becerilerine ilişkin tutum ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

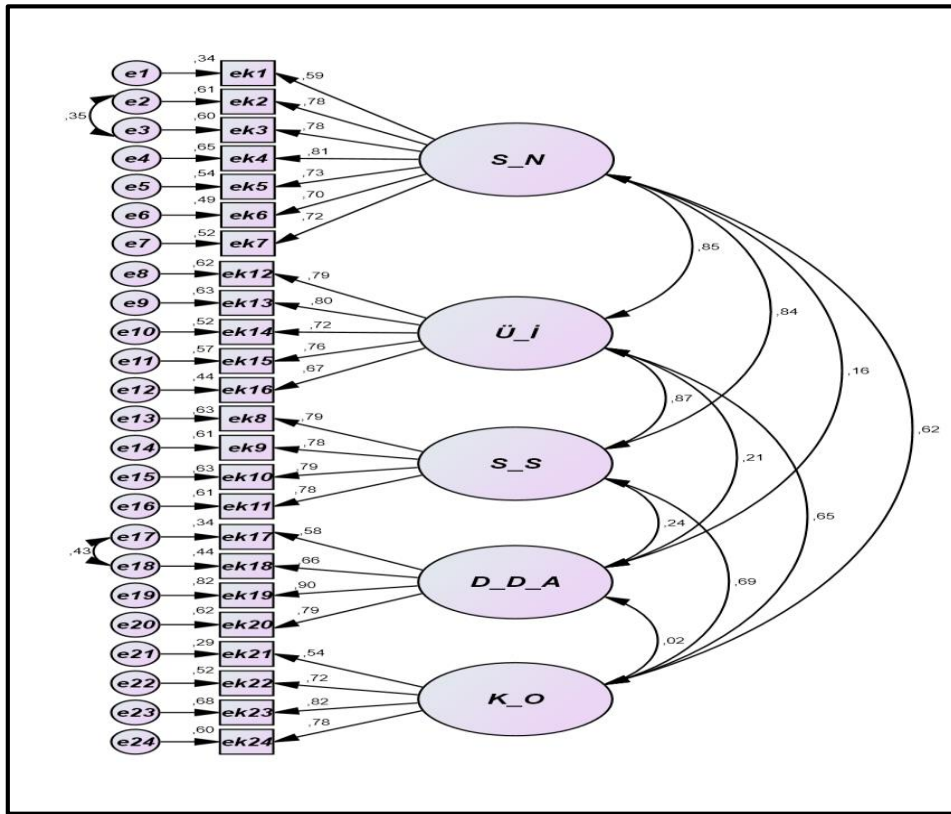
Etkili Konuşma Ölçeği

Yıldız ve Yavuz (2012) tarafından öğretmen adaylarının etkili konuşma becerilerini belirlemeye yönelik geliştirilen bu ölçme aracı "Etkili Konuşma Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. Bu ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Bu ölçme aracına ilişkin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 20'si olumlu, 4'ü olumsuz olmak üzere 24 madde ve “sunum”, “ses”, “üslup ve ifade”, “konuşmaya odaklanma” ve “dinleyicileri dikkate alma” olmak üzere beş faktörlü bir yapıdan oluştuğu ortaya konulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmış olup bu kat sayı ölçeğin tümü için .92, birinci faktör için .85, ikinci faktör için .87, üçüncü faktör .80, dördüncü faktör için .76 ve beşinci faktör için .76 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından ölçeğe ilişkin yapılan birinci düzey faktör analizi sonuçlarına göre kay-kare (%=1059.76), serbestlik derecesi (SD=247, p=.00), uyum iyiliği indeksi (Uİİ=0.92), normlaştırılmış uyum indeksi (NUİ=0.91), kök ortalama kare yaklaşım hatası (KOKYH=0.098)'dir. İkinci düzey faktör analizi sonuçlarına göre; kay-kare (%=1057.80), serbestlik derecesi (SD=242, P=.00), uyum iyiliği indeksi (Uİİ=0.93), normlaştırılmış uyum indeksi (NUİ= 0.92) kök ortalama kare yaklaşım hatası (KOKYH = 0.10)'dür. Birinci ve ikinci düzey faktör analizi sonuçlarından elde edilen 0.85 ve daha yüksek Uİİ, NUİ değerleri, KOKYH değerlerinin 0.05 ve 0.10 arasında ve % 1 SD =3.00 olması ölçeğin tutarlı olduğunun göstergesi olup ölçeğin geçerli bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Etkili konuşma ölçeğinin bu araştırma için tekrar güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmış olup bu analizler aşağıda verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Etkili konuşma ölçeğinin orijinal şeklinde yer alan faktör yapılarının bu araştırma çerçevesinde doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Etkili Konuşma Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Etkili Konuşma Ölçeğine ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin beş faktörlü bir yapıdan oluştuğu bu araştırma için de doğrulanmış olup elde edilen uyum iyiliği değerleri

($\chi^2/sd=1.878(p<.01)$, $GFI=.85$, $CFI=.92$, $IFI=.92$, $TLI=.91$; $RMSEA=.65$ ve $SRMR=.05$) hesaplanmıştır. Etkili konuşma ölçeğinin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin beş faktörden oluşan yapısıyla oluşturulan modelin uyum iyiliği indekslerinin değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011). Yapılan bu analizler neticesinde ölçeğin orijinal formundaki faktör yapılarının bu araştırma için de doğrulandığı ve gerekli düzeydeki geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Güvenirlilik Analizi

Etkili konuşma ölçeğinin tümünün ve alt boyutlarının güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda 24 madde ve beş faktörden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tümü için .78; “sunum” boyutu için .71, “ses”, boyutu için .73 “üslup ve ifade” boyutu için .72, “konuşmaya odaklanma” boyutu için .79 ve “dinleyicileri dikkate alma” boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçme aracının yüksek düzeyde güvenirliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

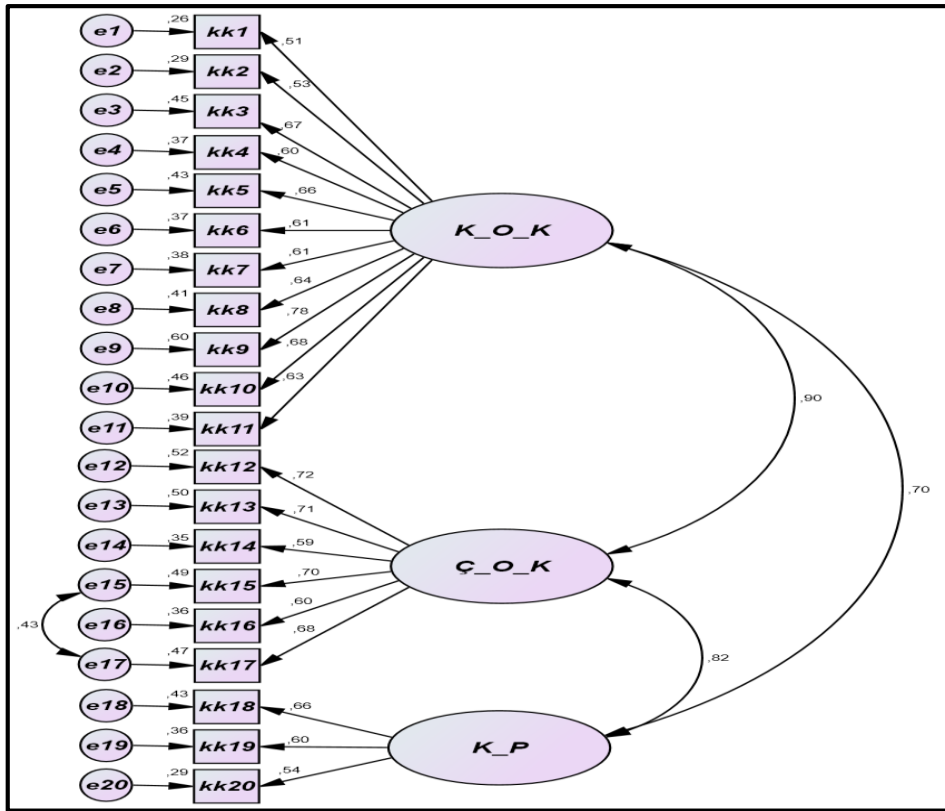
Konuşma Kaygısı Ölçeği

Sevim (2012) tarafından öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçme aracı “Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ)” olarak adlandırılmıştır. Bu ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda on dokuz olumlu, biri olumsuz; anlamca tümü olumsuz olmak üzere 20 maddeden oluşan bu ölçek üç faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğinin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmış olup bu kat sayı ölçeğin tümü için .91; “konuşmacı odaklı kaygı” olarak adlandırılan birinci faktör için .89, “çevre odaklı kaygı” olarak adlandırılan ikinci faktör için .82, “konuşma psikolojisi” olarak adlandırılan üçüncü faktör için .87 olarak hesaplanmıştır.

Konuşma kaygısı ölçeğinin bu araştırma için tekrar güvenirlilik ve geçerlik çalışması yapılmış olup bu analizler aşağıda verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Konuşma kaygısı ölçeğinin orijinal şeklinde yer alan faktör yapılarının bu araştırma çerçevesinde doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Konuşma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Konuşma kaygısı ölçeğine ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu bu araştırma için de doğrulanmış olup ölçeğe ilişkin elde uyum iyiliği değerleri ($\chi^2/sd=1.95(p<.01)$, $GFI=.86$, $CFI=.90$, $IFI=.90$, $TLI=.90$; $RMSEA=.068$ ve $SRMR=.05$) hesaplanmıştır. Konuşma kaygısı ölçeğinin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörden oluşan yapıyla oluşturulan modelin uyum iyiliği indeksine ilişkin değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan bu analizler neticesinde ölçeğin orijinal formundaki faktör yapılarının bu araştırma için doğrulandığı ve ölçeğin gerekli düzeydeki geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Güvenirlilik Analizi:

Konuşma kaygısı ölçeğinin tümünün ve alt boyutlarının güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda, 20 madde ve üç faktörden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tümü için .84; “konuşmacı odaklı kaygı” boyutu için .70, “çevre odaklı kaygı” boyutu için .78, “konuşma psikolojisi” boyutu için ise .75 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçme aracının yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS 23 ve AMOS (Analysis of Moment Structures) 22.0 yazılımları kullanılmıştır. Araştırmadaki betimleyici istatistikler ve demografik değişkenler için merkezi eğilim ve dağılım ölçütleri (frekans, yüzde ve ortalama) hesaplanmıştır. Her iki ölçme aracından da elde edilen verilerin cinsiyet değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi; sınıf düzeyi değişkeni açısından manidar

düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı ve etkili konuşma becerilerine ilişkin tutumları arasındaki ilişki ise Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin doğrulayıcı faktör analizleri ve yapısal eşitlik modeline ilişkin analizler ise AMOS 22.0 yazılımıyla gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin değerlendirilmesinde bazı uyum indeksleri (χ^2/df , CFI, GFI, TLI, NFI, IFI, RMSEA ve SRMR) kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular kullanılan istatistik tekniklere göre iki ayrı bölüm altında sınıflandırılmıştır. Birinci bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı ve etkili konuşma becerilerinin demografik değişkenler (cinsiyet ve sınıf düzeyi) açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise yapısal eşitlik modelinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkilere ait tahminlere, değişkenlerin açıklanma oranları ve modele uyumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygıları

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları cinsiyet ve bölüm değişkeni açısından incelenmiş, elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkeni Açısından Konuşma Kaygıları

Türkçe öğretmeni adaylarının, konuşma kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan t-Testine ilişkin sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarına İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Konuşma Kaygısı	Cinsiyet	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		n	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	P
KOK	Kız	122	30.07	7.52	1.35	.24	1.30	207	.19
	Erkek	87	28.63	8.32					
ÇOK	Kız	122	16.09	4.61	.79	.37	3.10	207	.00**
	Erkek	87	14.00	5.04					
KP	Kız	122	7.66	2.57	.01	.92	.57	207	.56
	Erkek	87	7.45	2.58					
Toplam	Kız	122	51.17	12.32	.92	.33	2.08	207	.03*
	Erkek	87	47.41	13.61					

** $p < .01$; * $p < .05$ Not: KOK: Konuşma Kaygısı, ÇOK: Çevre Odaklı Kaygı, KP: Konuşma Psikolojisi.

Tablo 1’e göre Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin toplamı [$t_{(207)}=2.08$; $p < .05$] ve ÇOK [$t_{(207)}=3.10$; $p < .05$] boyutunda istatistiksel olarak manidar farklılık gösterirken KOK [$t_{(207)}=1.30$; $p > .05$] ve KP [$t_{(207)}=.57$; $p > .05$] boyutunda ise manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde ölçeğin toplamında [$\bar{X}=51.17$] ve ÇOK [$\bar{X}=16.09$] boyutunda kız öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğu; KOK [$\bar{X}=29.42$] ve KP [$\bar{X}=7.66$], boyutlarında ise öğretmen adaylarının konuşma kaygıları cinsiyet değişkeni açısından benzerlik göstermektedir.

Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Konuşma Kaygıları

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Konuşma Kaygısı	Sınıf	n	\bar{X}	SS	Tek Yönlü Varyans Analizi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p
					Homojenlik Testi							
					Levene	p						
KOK	1	77	30.80	8.12	1.04	.37	Guruplar Arası	332.81	3	110.93	1.80	.14
	2	64	28.04	7.82			Grup İçi	12585.90	205	61.39		
	3	38	30.17	6.94			Toplam	12918.71	208			
	4	30	28.24	8.14								
ÇOK	1	77	15.48	4.98	.49	.68	Guruplar Arası	22.79	3	7.59	.31	.81
	2	64	14.92	4.78			Grup İçi	4957.96	205	24.18		
	3	38	15.57	4.72			Toplam	4980.76	208			
	4	30	14.73	5.24								
KP	1	77	7.57	2.51	.29	.83	Guruplar Arası	13.43	3	4.47	.67	.56
	2	64	7.31	2.68			Grup İçi	1362.36	205	6.64		
	3	38	8.06	2.55			Toplam	1375.80	208			
	4	30	7.50	2.52								
Toplam	1	77	51.06	13.37	1.10	.34	Guruplar Arası	577.75	3	192.58	1.14	.33
	2	64	47.83	12.37			Grup İçi	34461.93	205	168.10		
	3	38	51.19	12.05			Toplam	35039.68	208			
	4	30	47.64	14.19								

*p<.05

Tablo 2’de göre konuşma kaygısı ölçeğinin toplamı ile KOK, ÇOK, KP boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının, sınıf düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre; sınıf düzeyi değişkeni açısından ölçeğin toplamı [$F_{(205)}=1.14$; $p>.05$] ile KOK [$F_{(205)}=1.80$; $p>.05$], ÇOK [$F_{(205)}=.31$; $p>.05$] ve KP [$F_{(205)}=.56$; $p>.05$] boyutlarında istatistiksel olarak manidar düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bir başka söylemle öğretmen adaylarının konuşma kaygıları, sınıf düzeyi değişkenine göre ölçeğin toplamı ile KOK, ÇOK ve KP boyutları açısından benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Etkili Konuşma Becerileri

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının etkili konuşma becerileri, cinsiyet ve bölüm değişkeni açısından incelenmiş ve elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Cinsiyet Değişkeni Açısından Etkili Konuşma Becerileri

Türkçe öğretmeni adaylarının etkili konuşma becerilerinin, cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan t-Testine ilişkin sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/4

Tablo 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Etkili Konuşma Becerilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Konuşma Kaygısı	Cinsiyet	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t-Testi		
		n	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	P
SN	Kız	122	29.42	4.19	.10	.75	1.42	207	.15
	Erkek	87	28.57	4.39					
SS	Kız	122	16.95	2.83	.77	.38	1.71	207	.08
	Erkek	87	16.25	3.04					
Üİ	Kız	122	20.72	3.58	.26	.61	1.81	207	.71
	Erkek	87	19.81	3.61					
KO	Kız	122	13.61	4.39	1.61	.20	1.30	207	.19
	Erkek	87	12.84	3.95					
DDA	Kız	122	16.23	2.93	.57	.45	2.39	207	.01*
	Erkek	87	15.22	3.07					
Toplam	Kız	122	96.93	12.95	.00	.95	2.33	207	.02*
	Erkek	87	92.68	13.05					

* $p < .05$ Not: SN: Sunum, SS: Ses, Üİ: Üslup ve İfade, KO: Konuşmaya Odaklanma, DDA: Dinleyicileri Dikkate Alma

Tablo 3'e göre Türkçe öğretmen adaylarının etkili konuşma becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin toplamı [$t_{(207)}=2.33$; $p < .05$] ve DDA [$t_{(207)}=3.667$; $p < .05$] boyutunda istatistiksel olarak manidar farklılık gösterirken, SN [$t_{(207)}=1.42$; $p > .05$], SS [$t_{(207)}=1.71$; $p > .05$], Üİ [$t_{(207)}=1.81$; $p > .05$], KO [$t_{(207)}=1.30$; $p > .05$] boyutunda ise manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür. Anlamlı farklılıklara incelendiğinde; ölçeğin toplamında [$\bar{X}=96.93$] ve DDA [$\bar{X}=16.23$] boyutunda kız öğretmen adaylarının tutumlarının, erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir. SN [$\bar{X}=29.42$], SS [$\bar{X}=16.95$], Üİ [$\bar{X}=20.72$] ve KO [$\bar{X}=13.61$] boyutlarındaysa öğretmen adaylarının tutumları, cinsiyet değişkeni açısından benzerlik göstermektedir.

Sınıf Değişkeni Açısından Etkili Konuşma Becerileri

Türkçe öğretmen adaylarının etkili konuşma becerilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Etkili Konuşma Becerilerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi													
Etkili Konuşma	Sınıf	n	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD
					Levene	p							
SN	1	77	29.49	4.65	.94	.42	Guruplar Arası	115.15	3	38.38	2.11	.09	-
	2	64	29.22	3.85			Grup İçi	3718.80	205	18.14			
	3	38	29.36	4.41			Toplam	3833.95	208				
	4	30	27.27	3.77									
SS	1	77	17.13	2.97	.17	.91	Guruplar Arası	84.785	3	28.26	3.38	.01**	1>4 2>4
	2	64	16.95	2.67			Grup İçi	1712.55	205	8.35			
	3	38	16.29	2.86			Toplam	1797.34	208				
	4	30	15.28	3.13									
Üİ	1	77	20.59	3.71	.33	.80	Guruplar Arası	42.943	3	14.31	1.09	.35	-
	2	64	20.61	3.42			Grup İçi	2679.41	205	13.07			
	3	38	20.19	3.71			Toplam	2722.36	208				
	4	30	19.30	3.63									

Turkish Studies

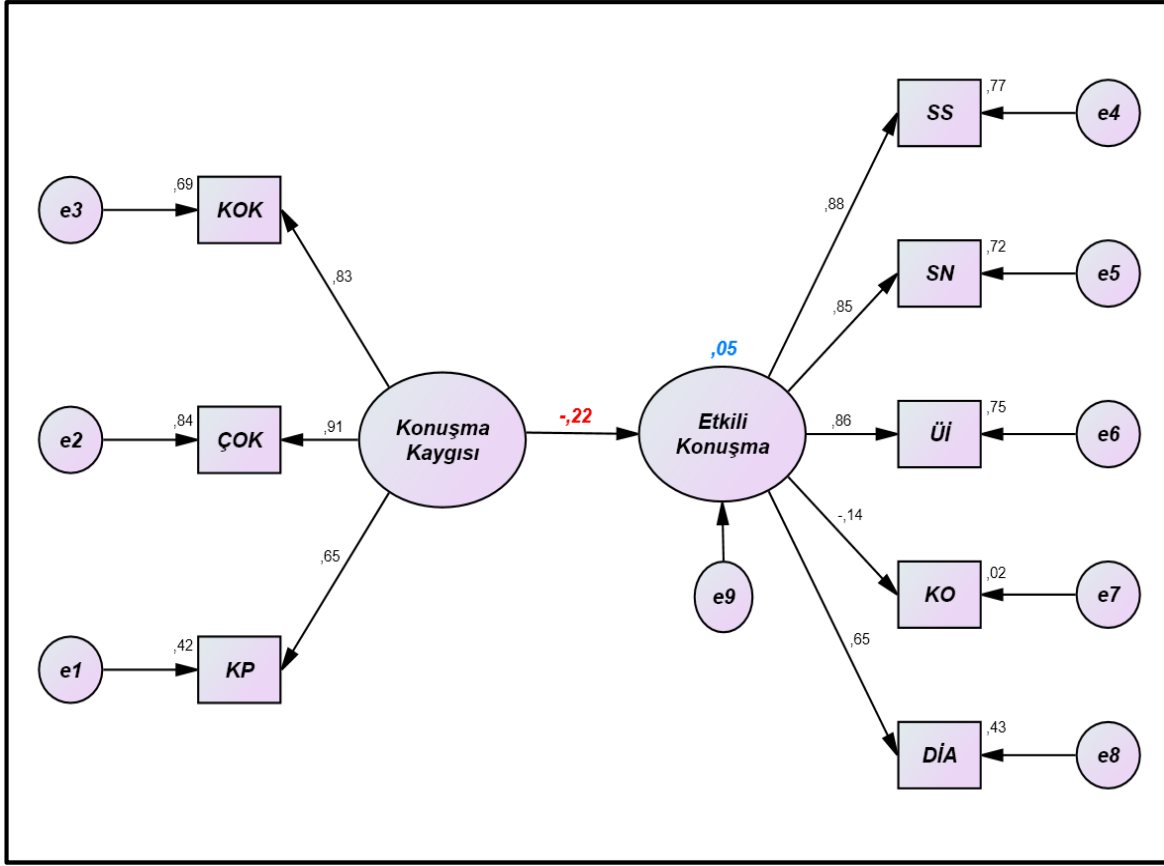
KO	1	77	14.13	4.39			Guruplar Arası	191.950	3	63.98			
	2	64	13.61	4.19	.95	.41	Grup İçi	3521.93	205	17.18	3.72	.01*	1>4
	3	38	12.60	3.58			Toplam	3713.88	208				2>4
	4	30	11.34	4.01									
DDA	1	77	16.05	3.15			Guruplar Arası	61.265	3	20.42			
	2	64	16.24	2.68	1.57	.19	Grup İçi	1845.83	205	9.00	2.26	.08	-
	3	38	15.51	2.80			Toplam	1907.10	208				
	4	30	14.63	3.44									
Toplam	1	64	97.39	14.32			Guruplar Arası	2188.76	3	729.58			1>4
	2	38	96.63	11.40	1.28	.27	Grup İçi	33679.71	205	164.29	4.44	.00**	2>4
	3	30	93.96	11.90			Toplam	35868.47	208				
	4	77	87.83	12.66									

**p<.01;*p<.05

Tablo 4'te göre etkili konuşma becerisi ölçeğinin toplamı ile SN, SS, Üİ, KO ve DİA boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının etkili konuşma becerilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre; sınıf düzeyi değişkeni açısından ölçeğin toplamı [$F_{(205)}=4.44$; $p<.05$] ile SS [$F_{(205)}=3.38$; $p<.05$] ve KO [$F_{(205)}=3.72$; $p<.05$] boyutunda manidar düzeyde farklılık olduğu; SN [$F_{(205)}=2.11$; $p>.05$], Üİ [$F_{(205)}=1.09$; $p>.05$] ve DİA [$F_{(205)}=2.26$; $p>.05$] boyutunda ise istatistiksel açıdan manidar düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür. Manidar düzeydeki bu farklılıklar incelendiğinde; SS boyutunda 1. sınıftaki öğretmen adaylarının etkili konuşma becerilerine ilişkin tutumlarının [$\bar{X}=17.13$], 4. sınıf öğretmen adaylarının tutumlarından [$\bar{X}=15.28$]; 2. sınıftaki öğretmen adaylarının tutumlarının da [$\bar{X}=16.95$] 4. sınıftaki öğretmen adaylarının tutumlarından [$\bar{X}=15.28$] daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. KO boyutunda 1. sınıftaki öğretmen adaylarının etkili konuşma becerilerine ilişkin tutumlarının [$\bar{X}=14.13$], 4. sınıf öğretmen adaylarının tutumlarından [$\bar{X}=11.34$]; 2. sınıftaki öğretmen adaylarının tutumlarının da [$\bar{X}=13.61$] 4. sınıftaki öğretmen adaylarının tutumlarından [$\bar{X}=11.34$] daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplamında ise 1. sınıftaki öğretmen adaylarının etkili konuşma becerilerine ilişkin tutumlarının [$\bar{X}=97.39$], 4. sınıf öğretmen adaylarının tutumlarından [$\bar{X}=87.83$]; 2. sınıftaki öğretmen adaylarının tutumlarının da [$\bar{X}=96.63$] 4. sınıftaki öğretmen adaylarının tutumlarından [$\bar{X}=87.83$] daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre SN, Üİ ve DİA boyutlarında öğretmen adaylarının tutumlarının benzer olduğu ve genel olarak 1. ve 2. sınıftaki öğretmen adaylarının etkili konuşma becerilerine ilişkin tutumları, diğer sınıflara göre daha yüksek olmakla birlikte 4. sınıftaki öğretmen adaylarının tutumlarının ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının Etkili İletişim Becerilerini Yordama Düzeyine İlişkin Modelin Testi

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki doğrudan etkisini yordamak için oluşturulan modele ilişkin değerlendirme Şekil 3'te sunulmuştur.



Not: KOK: Konuşmacı Odaklı Kaygı, ÇOK: Çevre Odaklı Kaygı, KP: Konuşma Psikolojisi, SS: Sunum, SN: Sunum, Üİ: Üslup ve İfade, KO: Konuşmaya Odaklanma, DİA: Dinleyicileri Dikkate Alma.

Şekil 3. Konuşma Kaygısının Etkili Konuşma Becerisi Üzerindeki Etkisi

Konuşma kaygısının etkili konuşma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2/df=1.40$; $GFI=.97$; $CFI=.99$; $TLI=.98$ $NFI=.96$; $IFI=.99$; $RMSEA=0.04$ ve $SRMR=.03$) kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Yapısal modelin testi sonucunda konuşma kaygısı gizil değişkeninin faktör yüklerinin .65 ile .91 arasında; etkili konuşma gizil değişkeninin faktör yüklerinin ise .02 ile .77 arasında olduğu tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modeline ilişkin sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Konuşma Kaygısının Etkili Konuşma Üzerindeki Etkisine İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Ağırlığı Sonuçları

Yol	Yol Katsayısı (β)	Standardize Tahmin (Estimate)	Standart Hata (S.E)	Kritik Oran (C.R)	Anlamlılık Değeri (p)
Konuşma Kaygısı → Etkili Konuşma	-.22	.76	.12	10.51	.00**

**p< .01 düzeyinde anlamlı

Turkish Studies

Tablo 5'e göre etkili konuşma becerisinin, konuşma kaygısı tarafından olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde ($\beta=-.22, p<.01$) yordandığı görülmektedir. Bu modelde konuşma kaygısı ile etkili konuşma becerisi değişkenlerine ilişkin parametrelerin istatistiki olarak manidar düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($p<.01$). Bu sonuçlara göre etkili konuşma becerisi değişkeninin %5'lik kısmının konuşma kaygısı tarafından açıklandığı ve Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerilerini olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre etkili konuşma becerisinin %5'lik kısmının konuşma kaygısı tarafından açıklandığı ve Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerisini olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç ilgili alan yazında konuşma kaygısının, konuşma becerisini olumsuz yönde etkilediğine ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir (Gürzap, 2010; Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013; Kinay ve Özkan, 2014; Öztürk ve Gürbüz, 2014; Sevim, 2012; Yaman ve Sofu, 2013). Arslan (2012)'ın üniversite öğrencilerine yönelik yaptığı araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun topluluk karşısında konuşmak istediği fakat konuşmaya ilişkin kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu araştırmada katılımcıların konuşmaya ilişkin yaşadıkları sorunların Türkçeye hâkim olunmaması, yanlış veya eksik bilgi verme korkusu, dinleyicilerin alaycı davranışları, özgüven eksikliği, utangaç mizaç, diksiyon problemleri, anlaşılma endişesi gibi çeşitli sebeplerden kaynaklandığı ve katılımcıların topluluk karşısında konuşmayı gerektiren görevlerden kaçındıkları ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Öztürk ve Gürbüz (2014) tarafından yapılan araştırmada da konuşmaya ilişkin kaygının konuşma becerisini olumsuz yönde etkilediğini telaffuz, doğrudan sorulan sorularda yanlış yapma ve olumsuz değerlendirme korkusuna sebep olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Gürzap (2010) entelektüel bireylerin bile topluluk önünde konuşurken ciddi anlamda korku yaşadığının gözlemlendiğini dile getirmektedir.

Çevrenin etkisinin oluşturduğu bu kaygı araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından yapılan analiz sonucunda ölçeğin toplamı ve ÇOK (Çevre Odaklı Kaygı) boyutu açısından istatistiksel olarak manidar düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin toplamı ve ÇOK boyutunda yaşanan bu kaygının kız öğretmen adayları lehine manidar farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Kantarcı ve Kuşdemir (2015) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmayla örtüşmektedir. Benzer şekilde Sevim ve Gedik (2014) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet, Johnson (2012), Loundmon (1992) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet ve benlik saygıları, öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini etkileyen önemli değişkenler olarak belirlenmiştir. Buna karşın Baki ve Karakuş (2014), Sevim (2012), Özkan ve Kinay (2015) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalar ile Sallabaş (2012), Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından farklı örneklem düzeylerinde yapılan araştırmalarda cinsiyetin konuşma kaygısı üzerinde etkili bir faktör olmadığı ortaya konulmuştur. Bununla birlikte alan yazında kaygıyla ilgili yapılan araştırmalarda cinsiyetin kaygı üzerine çok önemli bir etkiye sahip bir değişken olmadığı tespit edilmiştir (Çakmak ve Hevedanlı, 2004; Doğan, 2008; Doğan ve Çoban, 2009; Yenilmez ve Özbey, 2006). Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının Çevre Odaklı Kaygı (ÇOK) boyutunda cinsiyet değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık gösterdiğine ilişkin sonuç, Karakaya (2011) tarafından araştırmayla örtüşmekte olup ilgili araştırmada da sosyal çevrenin konuşma kaygısını önemli derecede etkilediği tespit edilmiştir. Çevrenin konuşma kaygısı üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalarda (Doğan, 2008; Öner ve Gedikoğlu, 2007; Sevim, 2014; Karakaya, 2011) öğrencilerin kendi dillerini konuşan insanların yanında konuşmaktan çekinmedikleri, hazırlıklı olduklarında gönüllü olarak konuşmalara katıldıkları ortaya konulmuştur. Bu da konuşma kaygısının çevre şartlarına göre etkili konuşma becerisi üzerinde bir tesir oluşturduğunu göstermektedir. Suroğlu Sofu

(2012)'nin araştırma sonuçlarına göre de kişinin içinde bulunduğu çevrenin ve sosyo-ekonomik düzeyi de konuşma kaygısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sönmez (2014) tarafından yapılan araştırmada daha önce herhangi bir resmî törende konuşma yapmayan bireylerin konuşma kaygılarının ölçeğinin toplamında ve tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deneyimin konuşma kaygısı üzerinde etkili bir faktör olduğu ve kaygıyı azaltabilen bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının, sınıf düzeyi değişkeni açısından ölçeğinin toplamı ve tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan benzerlik niteliklere sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Sevim ve Gedik (2014) tarafından yapılan çalışmada da sınıf düzeyi değişkeni, konuşma kaygısının manidar bir yordayıcısı değildir. Buna karşın Baki ve Karakuş (2014)'un araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları “Çevre Odaklı Kaygı” ve “Konuşma Psikolojisi” boyutlarında sınıf düzeyi değişkeni açısından manidar düzeyde farklılık göstermektedir. Benzer şekilde Özkan ve Kınay (2015) ile Suroğlu Sofu (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının konuşma kaygıları sınıf düzeyine göre manidar bir farklılık göstermekle birlikte konuşmaya kaygıları fakülteye ilk başladıkları yıllara göre azalma göstermiştir. Higgins (2001) tarafından yapılan araştırmada kaygının yükseköğretimde üst düzeyde olduğu, Arslan (2012)'in araştırmasında ise üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun toplum önünde konuşmak istemediği ve bunun sebepleri arasında da dinleyicilerin yani çevrenin alaycı davranışları ve anlaşılma endişesi gibi çevreden kaynaklanan sebeplerle topluluk önünde konuşmayı gerektiren görevlerden kaçındıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte Özkan ve Kınay (2015) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada, konuşma kaygısının diğer bölümlere nazaran dil alanında okuyan öğretmen adaylarında daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının etkili konuşma becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından ölçeğinin toplamı ve DİA boyutu açısından istatistiksel olarak manidar farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kız öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karahan (2015)'in araştırmasında da Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumları kız öğrenciler lehine manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çetinkaya (2011) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumları yüksektir. Benzer şekilde ilgili alan yazında yapılan araştırmalar da kızların konuşma becerisine ilişkin tutumları erkeklere oranla daha olumludur (Ceran, 2012; Günay, 2003; Yılmaz ve Çimen, 2008).

Türkçe öğretmeni adaylarının, etkili konuşma becerilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi sonucunda ise ölçeğinin toplamı ile SS ve KO boyutlarında manidar düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde; öğretmen adaylarının etkili konuşma becerilerinin ölçeğinin toplamı, SS ve KO boyutunda 1. ve 2. sınıftaki öğretmen adaylarının etkili konuşma becerileri daha yüksek düzeydedir. Bu sonuçlara göre “Ses” ve “Konuşmaya Odaklanma” boyutlarında etkili konuşma becerilerinin sınıf düzeyine bağlı olarak azaldığı söylenebilir. Buna karşın Karahan (2015) tarafından yapılan araştırmada birinci ve ikinci sınıftaki Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumları birbirine yakın değerlere sahipken bu tutumlar ilerleyen sınıflarda olumlu yönde bir artış göstermiştir.

Öğretmenin konuşma becerisini etkin kullanımı öğrenme-öğretme sürecini doğrudan etkileyen bir durum olup öğretmen yetiştiren kurumlarda bu konuda verilen eğitiminde önemine açıkça işaret etmektedir (Oğuz, 2009; Yelok ve Sallabaş, 2009). Doğru, güzel ve etkili konuşma becerisi özel bir yetenek değil kendine has kural ve yöntemleri olan estetik bir süreçtir (Sönmez, 2014; Özdemir, 2006). Bu bağlamda konuşma becerisinin gelişiminin sağlanmasında öğretmenin bu konudaki niteliği ve yeterlilikleri oldukça önemlidir. Akkaya (2012)'nin öğretmen adaylarının konuşma sorunlarının tespit edildiği çalışmasında; ses, ton vurgu, telaffuz yanlışları; psikolojik

(topluluk karşısında konuşamama, birebir ilişkilerde konuşamama), konuşma duraksaması, dil bilgisi kurallarını uygulayamama, bilgi eksikliği, konuşmaya odaklanamama, fiziksel nedenlerle toplumsal engellerden kaynaklanan konuşma sorunlar yaşadıkları yaşadıklarını belirtmektedir. Oğuz (2009)'a göre öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerinin eksik olduğu ve bu durumun sebepleri arasında da uygulamadaki eksikliklere vurgu yapılmıştır. Bu durum, Başaran ve Erdem (2009)'ın öğretmen eğitiminde "Sözlü Anlatım" dersinin yetersiz kaldığı görüşüyle de desteklenmektedir. Arhan (2007) araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin çoğunun (%70.9) konuşma becerisine ilişkin yöntem ve teknikler konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu, geleneksel yöntem ve teknik dışında farklı yöntem ve teknikleri kullanmadıklarını belirtmektedir. Taşer (2000)'in konuşmanın; görsel, işitsel öğeler yardımıyla gerçekleştirilen bir süreç olduğunu, konuşma kaygısının azaltılması ve bu becerinin geliştirilmesi için çeşitli çağdaş yöntem ve teknikler kullanılmasının gerektiğini belirtmektedir. Uçgun (2007) ise konuşma becerisinin geliştirilmesinde özellikle günümüzün öğrencilerinin nitelikleri ve görsellerle örülü dünyanın getirdiği gelişmelerin dikkate alınarak bu becerinin gelişimde görsellerden yararlanılması gerektiğini savunmaktadır. Ertürk ve Üstündağ (2007) tarafından yapılan çalışmada da görsel materyallerin yazıyla desteklenerek sunulduğunda konuşmayı anlaşılır hale getirme, dil bilgisi kurallarını doğru olarak kullanma, sözcük bilgisini geliştirerek akıcı bir şekilde konuşmayı sağladığı tespit edilmiştir. Orhan (2010), Orhan ve diğerleri (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin Türkçe Ders Programında yer alan konuşma amaç ve kazanımlarını geliştirmede deney grubu lehine manidar farklılık olduğu ve bu tekniğin konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Konuşma becerisinin gelişiminde sadece görsel unsurlar değil çeşitli modern yöntem ve tekniklerin kullanımı da önemli katkılar sağlamaktadır. Bu tekniklerden biri olan dramatizasyon serbest konuşma (Öz, 2001) yaratıcı drama akıcı konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Tuncel, 2009). Ataş (2014)'ün araştırmasında ise dramanın öğrencileri motive ederek konuşmaya teşvik ettiği, konuşma kaygılarını manidar düzeyde düşürdüğü ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kılınç ve Bertkin (1992)'in araştırmasında ise dramanın, öz güven duygusunu artırarak konuşma kaygısını azalttığı tespit edilmiştir (Bertkin 1992'den aktaran Kılınç ve Tuncel, 2009). Temizyürek (2007) de Karagöz ve kukla oynatma yoluyla öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılabileceğini belirtmiştir. Zerey (2008)'in deneysel araştırmasında ise tiyatro çalışmalarının öğrencilerin konuşma kaygılarını azalttığı, öğrencilerin toplum önünde konuşma konusunda güven ve cesaretlerini arttıran pozitif bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bu sonuçlardan hareketle gerek etkili konuşma becerisinin geliştirilmesinde gerekse konuşma kaygısının azaltılmasında modern yöntem ve tekniklerin kullanımının önemli işlevler üstlendiği görülmektedir. Sonuç olarak etkili, açık, anlaşılır ve akıcı bir konuşma becerisi gelişimsel bir süreç olması sebebiyle ömür boyu süren ve bireyin sosyal yaşamının her sürecinde etkili olan bir beceridir.

Öneriler

Etkili konuşma becerisi, bir öğretmenin sahip olması gereken en temel yeterliliklerden biridir. Bu bağlamda ilgili araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle Türkçeyi etkili ve güzel konuşabilen öğretmen adaylarını yetiştirmek amacıyla;

1. Üniversitelerde, Türkçe öğretmen adaylarına bireysel ses eğitiminin verilebilir. Öğretmen adaylarının kendi seslerini tanımalarına imkân sunan "teknoloji destekli ses odaları" oluşturulabilir.
2. Fakültelerde ses ve nefes tekniklerinin, konuşma becerisinin gelişiminde farklı ve özgün yöntemlerin öğretilmesi için diksiyon dersi ayrı bir ders olarak üniversitelerin ders bilgi paketlerine yerleştirilebilir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/4

3. Konuşma bozukluğu, konuşma kaygısı gibi psikolojik temelli sorunlar yaşayan öğretmen adayları tespit edilerek fakültelerin rehberlik servislerinden gerekli desteği almaları sağlanabilir.
4. Öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşmasına olanak sağlamak amacıyla konferans, sempozyum ve panel gibi çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.
5. Konuşma becerisi çok boyutlu bir süreç olması sebebiyle disiplinlerarası deneysel, nitel ve karma içerikli çalışmalarla etkili konuşma becerisinin gelişimini etkileyen faktörlerin tespit edilmesi için farklı örneklem düzeyinde çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademe konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.
- Ataş, M. (2014). *The reduction of speaking anxiety in efl learners through drama techniques*. Unpublished master dissertation. University of Çağ, Mersin.
- Atabek, E. (2000). *Bizim duygusal zekâmız*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Ayan, S., Katrancı, M., ve Melanlıoğlu, D. (2014). Awareness level of teacher candidates' in terms of their Turkish language sufficiency: A qualitative research. *International Journal Of Academic Research Part B*, 6(29), 137-143.
- Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz-yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 33-46.
- Bağcı, H., ve Temizkan, M. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 4(4), 477-498.
- Baki, Y., ve Karakuş, N. (2014). Aresearch on speech of prospective Turkish teacher. *The Antropologist*, 21, 271-276.
- Başaran, M., ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Batdı, V., ve Özbek, R. (2010). İlköğretim yabancı dil öğretiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesinde İngilizce ders kitaplarının etkililiği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 892-902.
- Berktin, G. (1992). *Application of drama techniques (role play and games) in English-language teaching syllabus at pre-intermediate level*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Bilge, O. (2005). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersi asal sayılar ve çarpanlara ayırma ünitesinin hedef ve davranışlarını kazandırmada aktif öğrenme yaklaşımının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 337-358.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2004). *Biyoloji öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Çiftçi, M. (1998). Türkçe öğretiminde temel ilkeler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 59-71.
- Demir, T., ve Melanlıoğlu, D. (2014). Speaking anxiety scale for secondary school education students: validity and reliability study. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Tömer Dil Dergisi*, 48-67.
- Doğan, T., ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Ellis, R., ve Rathbone, M. (1987). *The acquisition of German in a classroom context*. mimeograph. London: Ealing College of Higher Education.
- Er, O., ve Demir, O. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1417-1436.
- Egüz, S. (1991). *Toplu ses eğitimi I*. Ankara: Ayyıldız Matbaacılık.
- Ertürk, H., ve Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 136, 27-40.
- Gardner, R., ve Macintyre, P. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
- Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Gürzap, C. (2010). *Söz söyleme ve diksiyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Higgins, C. C. (2001). Factors associated with research anxiety of human resource education faculty in higher education. *Proceedings of the Academy of Human Resource Development*. Austin, Texas, 67-80.
- Hu, L., ve Bentler, M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

- Johnson, K. H. (2012). *The effect of a high school speech course on public speaking anxiety for students in a college-level public speaking class*. Unpublished doctoral dissertation. University of Trevecca Nazarene. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations.
- Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karahan, B. Ü. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumları (Kars ili örneği). *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-45.
- Karakaya, D. (2011). *Non-native efl teachers' foreign language listening and speaking anxiety and their perceived competencies in teaching these skills*. Unpublished master dissertation. University of Middle East Technical, Ankara.
- Karakaya, İ., ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 691-707.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kartal, M. (2013). *Ses teknikleri*. İstanbul: Ray Yayıncılık.
- Katranç, M., ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Katranç, M., ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 651-665.
- Kavruk, H., ve Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Journal of Language and Literature*, 15, 63-89.
- Kılıç, Ş., ve Tuncel, M. (2009). Yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 55-80.
- Kinay, İ., ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 1747-1760.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (Third Edition)*. New York and London: The Guilford Press.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR-XIII*, 287-309.
- Loundmon, Q. B. (1992). *A comparative analysis of anxiety levels experienced by adult education students and regular education students in selected Detroit public extended day schools*.
- MEB. (2015). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Melanlıoğlu, D., ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 389-404.

- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Orhan, S., Kırbaş, A., ve Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1893-1909.
- Öner, G., ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6(2), 144-155.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, G., ve Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 1-17.
- Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafqaz University*, 16, 177-184.
- Özkan, E., ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp eğitim fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1290-1301.
- Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4 (2), 17-23.
- Rankin, P. T. (1930). Listening ability its importance, measurement and development. *Chicago Schools Journal*, 12, 177-179.
- Sallabaş, E. M. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- Sevim, O., ve Gedik, M. (2014) Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 52, 379-393.
- Suroğlu Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sönmez, A. (2014). *Güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde bireysel ses eğitimi dersinin doğru güzel ve etkili konuşma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Sübaşı, G. (2003). Etkileşim kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 35-40.
- Şirin, H., ve Izgar, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 12(2), 585-596.
- Taşer, S. (2000). *Örneklerle konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.

- Temizkan, F. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Temizyürek, F. (2007). Progressing speaking ability in second level of elementary education. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(2), 113-131.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Toptaş, B., ve Sönmez, A. (2015). Güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde bireysel ses eğitimi dersinin doğru ve etkili konuşma becerisine etkisi. *İnönü University Journal of Culture and Art*, 1(1), 1-15.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil öğretimine yönelik kaygı çalışmalarına genel bir bakış. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(2), s. 126-150.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimi etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri-yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Yaman, H., ve Sofu, M. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 41-50.
- Yelok, V. S., ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606.
- Yenilmez, 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.
- Yenilmez, K., ve Özabacı, N. İ. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 132-146.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, D. Ç., ve Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 319-334.
- Yılmaz, İ., ve Çimen, Z. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 3-14.
- Zerey, Ö. G. (2008). *Impact of theater production on elt students' foreign language speaking anxiety*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Baki, Y. & Kahveci, G. (2017). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının Etkili Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi / The Effect on the Effective Speaking Particulars of Turkish Language Teacher Candidates 'Speech: A Structural Equality Modelling”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı) Volume 12/4, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11373>, p. 47-70.