



## **ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ: BİR GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

*Oğuzhan SEVİM\**

### **ÖZET**

Bu çalışmada öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının ölçülebilmesine yönelik bir konuşma kaygısı ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu sosyal ve fen bilimleri alanlarında öğrenim gören 338 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri kapsamlı bir literatür taraması sonrasında hazırlanan 35 maddelik konuşma kaygısı ölçeğiyle toplanmıştır. Toplanan bu veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak 20 maddeden oluşan konuşma kaygısı ölçeğinin son şekline ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizine göre geliştirilen ölçeğin uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayları, konuşma kaygısı, ölçek geliştirme.

### **SPEAKING ANXIETY SCALE FOR PROSPECTIVE TEACHERS: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY**

#### **ABSTRACT**

The purpose of this study is to develop the speaking anxiety scale that measures teacher candidates' speaking anxiety. The sample of study is 338 teacher candidates who study in the social and natural sciences. The data of study were collected with speaking anxiety scale consisting of 35 items after a comprehensive literature review. It was made validity and reliability studies on the collected data and it was reached the last form of speaking anxiety scale consisting of 20 items. According to the analysis of data obtained from study, it was understood the scale developed is applicable.

**Keywords:** Teacher candidates, speaking anxiety, development scale.

## **1. GİRİŞ**

İnsanı diğer canlı varlıklardan ayıran ve onun sosyal bir varlık olmasını sağlayan temel özelliklerden biri, şüphesiz dil becerileridir. İnsan, çevresinden aldığı sözel veya görsel uyarıları birtakım zihinsel süreçler neticesinde anlar; onları yeri ve zamanı gelince diğer insanlarla paylaşma ihtiyacı duyarak çevresine anlatır. İnsanın çevresindeki uyarıcıları algılayıp işlediği anlama becerileri okuma ve dinleme; diğer insanlarla paylaşmak için kullandığı anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadır. Bu dil becerilerinden konuşma, okuma – yazma faaliyetlerinin çıkış noktası

---

\* Arş. Gör., Atatürk Ü.Kazım Karabekir Eğt. Fak. Türkçe Eğt. Böl. El-mek: oguzhan-sevim@windowslive.com

olduğundan Türkçe eğitiminin temelini oluşturmaktadır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011: 201). Konuşma becerisi aynı zamanda araştırmacılara göre dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerisidir (Demir, 2010).

Konuşma becerisi, diğer dil becerileri içerisinde ayrı bir öneme sahiptir. Dilbilimciler sözlü dili, her türlü iletişimin temeli saymışlardır. Çünkü bir yazı dili oluşmadan önce onu ortaya çıkaracak olan konuşma diline ihtiyaç vardır. Bir toplum yazılı dile sahip olmasa bile sistemli bir konuşma diline sahiptir (Quandt, 1983; akt: Başaran ve Erdem, 2009). Okul ortamında da bu durum söz konusudur. Öğretmenler okula daha yeni başlamış çocuklarla iletişimi ancak konuşma ile sağlarlar (Riley, Burrell ve McCallum, 2004). Konuşmanın bu özellikleri onu diğer dil becerileri arasında ayrıcalıklı kılmaktadır.

İnsan toplumsal bir varlıktır. Onun bu özelliği diğer toplumsal bir kavram olan iletişime işaret eder. Konuşma becerisi bireyin iletişim becerisini doğrudan etkiler. Sosyal yapı içerisinde bireyin diğer insanlarla ilişkilerinde belirleyici bir role sahip olan konuşma, kişinin zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerinin de bir yansıtıcısıdır (Sever, 2004: 23). Birey, toplum içerisinde konuştuğu zaman, sarf ettiği cümleleriyle kendini o toplumdaki insanlara tanıtmış olur.

Her insan dünyaya konuşma yeteneğiyle beraber gelir. Fakat kişinin doğru, etkili ve güzel konuşabilmesi onun okulda alacağı konuşma eğitimine bağlıdır. Okullardaki konuşma eğitimi dersinin genel amacı; öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini dil kurallarına uygun ve etkili bir şekilde dile getirebilmelerini sağlamaktır (Özbay, 2005; 121). Bu yüzden okullarda öğrencilerin dili daha güzel kullanabilmeleri için çeşitli uygulamalara yer verilir.

Sosyal, zihinsel, psikolojik ve kültürel bağlamda önemli bir yere sahip olan konuşma becerisi Türkçe eğitiminde ihmal edilen bir konu alanı olmuştur. Bu ihmal edilmişliğin ağır faturası günümüzde eğitim kurumlarımızda ilköğretimden yükseköğretime kadar her kademede kendisini hissettirmektedir. Bir dili biliyor olmanın en güçlü göstergesi olan konuşmanın eğitim alanlarımızda ihmal edilmesi, öğrencilerin başarı durumlarından toplumsal iletişim alanlarına kadar tüm çevresini olumsuz etkilemiştir (Doğan, 2009).

Birey, sosyal ilişkilerde bulunduğu insanlara daha etkili hitap etmeyi, onlarla güzel konuşmayı ister. “Bir kimsenin başkaları karşısında, önceden planlanmış olsa bile duygu, dilek ve düşüncülerini etkili bir biçimde anlatma becerisine güzel konuşma” (Yalçın, 2002: 97) denir. Yenilenen Türkçe Öğretim Programı bireyin güzel ve etkili konuşabilmesine yönelik olarak “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma amaçlarına dönük kazanımlara yer vermiştir” (Temizyürek, 2007). Tüm bu kazanımlarla bireyin duygu, düşünce ve isteklerini anlaşılır, etkili ve güzel bir şekilde sunabilmesi hedeflenmektedir.

Yeni Türkçe Öğretim Programı’nda da yer alan bireyin konuşma becerisini geliştirici ve ilerletici faktörler olduğu gibi bu becerisini olumsuz yönde etkileyen etmenler de vardır. Konuşma yapılan ortamın özellikleri, konuşma konusu, konuşma yapan kişinin ve dinleyicilerin ilgi alanları ve konuşmacının duygusal durumu gibi etmenler bireyin konuşmasını olumlu ya da olumsuz anlamda etkileyebilmektedir. Bireyin konuşmasını olumsuz etkileyen duygusal durumlardan biri konuşmacının duymuş olduğu kaygıdır. Kaygı, bireyin duyduğu korku ve endişe hissidir. Bu hisse eşlik eden farklı duyuşsal özellikler bireyde çeşitli şekillerde ortaya çıkar. “Göğüste sıkışma hissi, kalp çarpıntısı, terleme, baş ağrısı, midede boşluk duygusu ve hemen tuvalete gitme ihtiyacının doğması gibi durumlar örnek olarak verilebilir” (Türkçapar, 2004).

Kaygının bireyin günlük yaşamdaki faaliyetlerini olumlu yönde etkileyen, onu dış dünyanın olumsuz etkilerine karşı hazırlayan ve uyaran yapıcı işlevlerini öne sürenler (Geçan,

### **Turkish Studies**

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 7/2 Spring 2012

1980; akt. Korkut, 1992; Başarır, 1990; akt. Yenilmez ve Özabacı, 2003) olduğu gibi, bireyin yaşamını olumsuz etkileyen, iş faaliyetlerinde tehlikeli bir durum olmasa bile varmış gibi hissetmesine neden olan bozucu işlevlerinden bahsedenler (Atabek, 2000) de vardır. Scovel (1978) ise kaygı ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaları taradıktan sonra engelleyici ve kolaylaştırıcı kaygı farkına dikkat çekmiştir. Kolaylaştırıcı kaygı bireyi öğrenme ortamındaki olumsuzluklara karşı direnmeye yöneltirken engelleyici kaygı yeni bilgiye karşı bireyi kaçınma davranışına yöneltmektedir. Bu sonuca Alport ve Haber (1960) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır.

Farklı bilim alanlarına bakıldığında matematik kaygısı, bilgisayar kaygısı, sosyal kaygı, kimya kaygısı, meslek kaygısı ve yazma kaygısı gibi kaygı çeşitlerinden bahsedildiği görülür. Gelişen teknolojiyle birlikte binlerce kilometre uzaklıktaki insanlar hem sesli hem de görüntülü olarak birbirleriyle konuşabilmektedir. Bu çalışmada her geçen gün önemi biraz daha artan konuşmayla ilgili olarak öğretmen adaylarının yaşamış oldukları kaygının ölçülebilmesi için bir konuşma kaygısı ölçeği geliştirilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorusunun cevabı aranmıştır:

- Geliştirilmeye çalışılan Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması nasıldır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımından biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geniş örneklem grupları için ideal olup “bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 16) çalışma modelidir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının konuşma kaygıları, hazırlanan likert tipi bir ölçekle ölçülmeye çalışıldığı için araştırmanın doğasına en uygun araştırma deseni olarak tarama modeli seçilmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının belirlenebilmesine yönelik bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu sebeple Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde sosyal alanlar ve fen alanlarında öğrenim gören 338 öğretmen adayıyla ölçeğin geliştirilmesi aşamasında birlikte çalışılmıştır. Tabachnick ve Fidell (1996)'e göre ölçek geliştirmede faktör analizi için 300 kişi *iyi*, 500 kişi *çok iyi*, 1000 kişi ve üzeri *mükemmel* olarak değerlendirilmektedir. Verilen bu ölçütlere göre bu çalışmanın çalışma grubundaki kişi sayısı faktör analizi için *iyi* seviyesindedir.

Konuşma kaygısı sadece Türkçe eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarını değil, diğer sosyal ve fen alanlarındaki öğretmen adaylarını da ilgilendirdiği için çalışma grubuna Türkçe eğitimi bölümü, ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümü, müzik ve resim eğitimi bölümleri, fizik ve matematik eğitimi bölümlerindeki öğretmen adayları da dâhil edilmiştir.

Öğretmen adaylarına uygulanan konuşma kaygısı ölçeğinden elde edilen verilerin bölümlere göre aralarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmış ve pilot uygulamadan elde edilen verilere göre bölümler arasında konuşma kaygısına yönelik anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre konuşma kaygılarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için yapılan ilişkisiz örneklemelerde varyans analizi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur:

**Tablo 1:** Bölümler arasındaki konuşma kaygısı puanları ortalamalarının varyans analizi sonuçları

	N	X	F	Sig.
Türkçe	151	46,1	2,659	,12
Matematik	44	47,9		
Müzik	47	45,3		
Resim	18	45,4		
Sınıf	41	47,4		
Fizik	37	45,5		
<b>Toplam</b>	<b>338</b>	<b>47,3</b>		

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre konuşma kaygısı puanları ortalamaları arasında .05 anlamlılık düzeyinde bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır (F= 2,659; P (0,12) > 0,05). Diğer bir ifadeyle farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının konuşma kaygısı puanları ortalamaları arasında bir homojenliğin olduğu da söylenebilir.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Konuşma Kaygısı Ölçeği'nde yer alabilecek maddeleri belirleyebilmek için öncelikle kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda ölçek geliştirme başlığı altında bulunan çalışmalar incelenerek geliştirilecek ölçek hakkında ön bilgiler sağlanmıştır. Ayrıca kaygı ölçekleri dikkatle incelenmiş ve geliştirilecek konuşma kaygısı ölçeğinin maddeleri bu incelemeler ışığında oluşturulmuştur. Konuşma kaygısının tüm yönleriyle ölçülebilmesi için ölçekte yer alabilecek madde sayısı yüksek tutulmaya çalışılmış ve toplam 39 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler, Türkçe Eğitimi alanında uzman 2 öğretim üyesiyle tartışılmış; 4 madde konuşma kaygısını ölçmeye hizmet etmediği gerekçesiyle madde havuzundan çıkarılmıştır.

Uzman görüşünden sonra geriye kalan 35 maddenin konuşma kaygısının ölçümüne hizmet edip etmediğinin anlaşılabilmesi için güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin maddelerinin derecelendirilmesinde beş basamaklı Likert derecelendirme kullanılmıştır. 1) Hiçbir zaman, 2) Çok az 3) Bazen 4) Çoğu zaman ve 5) Her zaman olarak değerlendirilmiştir.

Farklı alanlarda öğrenim gören 338 öğretmen adayına uygulanan 35 maddelik ölçeğin güvenilirlik çalışmasında 2, 4, 5, 13, 17, 18, 20, 24, 28 ve 30. maddeler, konuşma kaygısını ölçmede zayıf kaldıkları anlaşılabilir olarak ölçekten çıkarılmışlardır. Faktör analizinde ise 3, 6, 7, 14, ve 22. maddeler birbirine yakın faktör yükleri ile aynı anda birçok faktör altında yer aldıkları için ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin geçerlilik çalışmasında kapsam ve yapı geçerliklerine bakılmıştır. Yapı geçerliğinde açımlayıcı faktör analizi, madde toplam korelasyon katsayısı ve maddenin ayırt edicilik özelliği teknikleri kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmalarla ölçek maddelerinin üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Maddelerin %27 alt ve %27 üst grupların ortalama puanları arasındaki farkın t-testiyle analizinde ise ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu anlaşılmıştır.

### Turkish Studies

Ölçeğin güvenirlik çalışmasında ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısına bakılmış ve ,912'lik bir değer bulunmuştur. Bu değere göre ölçek oldukça güvenilir bir özellik göstermektedir.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. KKÖ'nün Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

##### 3.1.1. Kapsam Geçerliği

Ölçme aracı içinde bulunan maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığı, ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği uzman görüşlerine başvurularak ortaya konulur (Karasar, 2005: 151). KKÖ, ikisi Türkçe Eğitimi, ikisi Eğitim Bilimleri alanlarında uzman dört öğretim üyesine incelettirilmiş ve maddelerin geçerliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşlerini belirlemek için geçerli, geçerli değil şeklinde iki seçenekli bir cevap formatı kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2006). Dört uzman tarafından kodlanan cevap formatının kodlayıcı tutarlılığına bakılmış ve tutarlılığın .87 olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin faktör analizi yapılarak üç faktör altında toplandığı görülünce ölçek maddeleri tekrar bu dört uzmana gösterilmiştir. Uzmanlar maddeler üzerinde %86 oranında aynı fikre sahip olmuşlardır.

##### 3.1.2. Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi, maddelerin ayırt edici özelliği ve madde toplam korelasyonları yöntemleri kullanılmıştır.

##### • Faktör Analizi

“Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir” (Büyüköztürk, 2011: 122). KKÖ’de yer alan maddelerin faktörleşme durumunu ve maddelerin faktör yüklerini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Çalışmada faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddelerle bir araya gelebilmesi için dik döndürme tekniklerinden varimax döndürme tekniği kullanılmıştır.

Faktör analizi yapabilmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına bakılmıştır. Çünkü tüm veri tipleri faktör analizi yapmaya uygun olmayabilir. KMO katsayısı veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını sınırlar. Veri matrisinin faktör analizine uygun olabilmesi için KMO katsayısının .60’dan fazla olması beklenir (Büyüköztürk, 2011: 126). KKÖ’de yer alan verilerin faktör analizi için uygunluğunu gösteren değerler Tablo 2’de gösterilmiştir:

**Tablo 2: KMO ve Bartlett Testi**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,928
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2376,481
	df	190
	Sig.	,000

Tablo 2’de de görüldüğü üzere KMO katsayısı .92 ve Bartlett Testi  $\chi^2$  değeri 2376,481 ( $p < .001$ ) bulunmuş ve ölçek maddelerinin faktörleşebileceği anlaşılmıştır. Yapılan bu işlemle üç

faktörlü bir yapının ortaya çıktığı ve bu yapının toplam varyansın %51,98'ni açıkladığı görülmüştür.

Ölçeğin faktör yükleri .40 ile .78 arasında değişmektedir. Tablo 3'te KKÖ'nün faktör yükleri verilmiştir:

**Tablo 3:** KKÖ'nün faktör yükleri

Madde No	Konuşma Kaygısı		
	1	2	3
M1		,735	
M8		,580	
M9		,584	
M10		,696	
M11		,692	
M12		,694	
M15	,608		
M16	,407		
M19	,695		
M21	,724		
M23			,785
M25	,577		
M26	,768		
M27	,499		
M29	,423		
M31	,662		
M32	,590		
M33	,523		
M34			,504
M35			,681

Birinci faktörde toplam 11 madde, ikinci faktörde 6 madde ve üçüncü faktörde ise 3 maddenin yer aldığı anlaşılmıştır.

• **Madde Toplam Korelasyonu**

KKÖ'de yer alan maddelerin Pearson korelasyon katsayı değerleri hesaplanmıştır. Tablo 4'te maddelerin değerleri gösterilmiştir:

**Tablo 4:** Madde toplam korelasyon katsayıları ve t değerleri

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	t değeri
M1	,597	-14.68
M8	,627	-14.25
M9	,474	-10.14
M10	,638	-14.18
M11	,520	-12.83
M12	,632	-14.79
M15	,562	-11.44
M16	,524	-12.41
M19	,518	-11.32
M21	,527	-12.42
M23	,322	-5.979
M25	,555	-11.33
M26	,573	-13.49
M27	,594	-12.68
M29	,548	-12.55
M31	,769	-21.42
M32	,670	-16.18
M33	,691	-18.08
M34	,477	-9.380
M35	,373	-7.467

Tablo 4 incelendiğinde KKÖ'de yer alan maddelerin Pearson korelasyon katsayısı değerlerinin .373 ile .769 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin benzer davranışları örneklediği ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. Ölçek maddelerinden en düşük korelasyon katsayısına sahip olan madde 35'tir ve değeri .373'tür. Bu ve ölçeğin diğer madde değerlerinin .30 değerinden yüksek olması, ölçekteki maddelerden herhangi birinin çıkarılmasına gerek olmadığını göstermektedir.

### • Maddenin Ayırt Edicilik Özelliği

Ölçeğin madde ayırt edicilik özelliğinin belirlenmesi için oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki fark bağımsız örneklemelerde t-testi kullanılarak hesaplanmaya çalışılmıştır.

“Her bir madde için üst gruptaki deneklerin madde puanları ortalaması ile alt grup deneklerin madde puanları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan manidar olup olmadığı t-testi ile sınınmıştır” Bindak, 2005: 21).

Tablo 4'te görüldüğü gibi ortalama ölçek puanlarına göre alt ve üst gruplarda tüm maddelerin arasındaki fark anlamlıdır.

### 3.1.3. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı

Hazırlanan ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı tüm maddeler için ,912'dir. Bu değer ise ölçeğin güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Tablo 5'te ölçeğin güvenirlik çalışmasıyla ilgili değerler gösterilmektedir:

**Tablo 5:** Güvenirlik istatistiği

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,912	20

KKÖ'nün Cronbach alfa güvenirlik katsayısı birinci faktörü için ,89; ikinci faktörü için ,82 ve üçüncü faktörü için ,87'dir. Bu değerler her bir faktör altındaki maddelerin güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

## 4. SONUÇ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını ölçmeye yönelik geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen değerlerden yola çıkılarak geliştirilen ölçeğin, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını güvenle ölçebileceği söylenebilir.

Ölçek maddelerine uygulanan faktör analiziyle maddelerin üç faktörün altında toplandığı görülmüştür. 15, 16, 19, 21, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33. maddelerin birinci faktörde, 1, 8, 9, 10, 11, 12. maddelerin ikinci faktörde, 23, 34, 35. maddelerin ise üçüncü faktörde yer aldığı anlaşılmıştır.

Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ,912'dir ve bu değer geliştirilen ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu gösterir. %27 alt ve %27 üst grupların madde puan ortalamaları arasındaki fark bağımsız örneklemelerde t-testi ile sınınmış ve elde edilen değerlerden yola çıkılarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Bu değerler ise ölçeğin aynı zamanda iç tutarlık yönünden de güvenilir olduğunu ifade eder.

Geliştirilmeye çalışılan ölçeğin istatistik analizleri ölçeğin uygulanabilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra KKÖ'nün son hâli Ek 1'de sunulmuştur.

KKÖ maddeleri incelendiğinde öğretmen adaylarında görülen kaygının utanma, endişelenme, hoşlanmama, korkma, heyecanlanma, çekinme, öfkelenme, gerilme ve üzülme gibi



duygusal kaynakları olduğu anlaşılmaktadır. Bunları da bireyin kendisinden kaynaklanan kaygı ve çevresinden kaynaklanan kaygı olmak üzere iki ana başlıkta toplamak mümkündür.

Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörden oluştuğu anlaşılmıştır. Birinci faktör, konuşmacı odaklı kaygı; ikinci faktör, çevre odaklı kaygı; üçüncü faktör ise konuşma psikolojisi olarak adlandırılabilir. Sonuç olarak ölçek, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin şekilde on dokuz olumlu, biri olumsuz; anlamca tümü olumsuz 20 maddeden oluşmaktadır

#### KAYNAKÇA

- ALPORT, R. ve HABER, R. N. (1980). Anxiety in Academic Achievement Situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 10, 207-215.
- ATABEK, E. (2000). *Bizim Duygusal Zekâmız*, (2. baskı), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- BAŞARAN, M. ve ERDEM, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- BİNDAK, R. (2005). Tutum Ölçeklerine Madde Seçmede Kullanılan Tekniklerin Karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 17-26.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). *Veri Analizi El Kitabı*, (6. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, E. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİR, T. (2010). Konuşma Eğitiminde Benmerkezci Konuşmaya Yönelik Bir Deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- DOĞAN, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KORKUT, F. (1992). Gestalt Yaklaşımına Dayalı Olarak Yapılan Bireysel Danışmanın Sürekli Kaygı Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 151-162.
- ÖZBAY, Ö. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- RILEY, J., BURRELL, A., ve McCALLUM, B. (2004). Developing The Spoken Language Skills of Reception Class Children in Two Multicultural, Inner-City Primary Schools. *British Educational Research Journal*, 30( 5).
- SCOVEL, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of Anxiety Research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- SEVER, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, ( 4.baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- TABACHNICK, B. G. ve Fidell, L. S. (1996). *Using Multivariate Statistics*. New York: HarperCollins College Publishers.
- TEMİZYÜREK, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(2), 113-131.
- TÜRKÇAPAR, H. (2004). Ansiyete Bozukluğu ve Depresyonun Tanısal İlişkileri. *Klinik Psikiyatri*, 4, 12-16.
- YALÇIN, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- YENİLMEZ, K. ve ÖZABACI, N. Ş. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik İle İlgili Tutumları ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 132-146.

**Ek 1: ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ**

Faktör Adı	Taslak Ölçekteki Madde Numarası	Asıl Ölçekteki Madde Numarası	Maddeler	Hiçbir zaman	Çok az	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
Konuşmacı Odaklı Kaygı	15	1	Konuşurken beden dilini kullanmaktan çekinirim.					
	16	2	Konuşurken muhababımın gözlerine bakmaktan çekinirim.					
	19	3	Önümde bir metin olmadan konuşmak bende kaygı uyandırır.					
	21	4	Sempozyum, panel, konferans vb. etkinliklerde konuşma düşüncesi beni gerer.					
	25	5	Konuşma konuma farklı açılardan yaklaşmadığım düşüncesi beni endişelendirir.					
	26	6	Konuşurken canlı ve coşkulu davranmayı beceremem.					
	27	7	Kendimi dinleyicilerin gözünden görme ve eleştirme düşüncesi beni rahatsız eder.					
	29	8	Konuşma hızımı iyi ayarlayamadığım zaman elim ayağıma dolaşır.					
	31	9	Topluluk önünde konuşmaktan korkarım.					
	32	10	Konuşurken zihnimdekileri tam olarak karşılayacak sözcükleri ve cümleleri kullanmada sıkıntı yaşarım.					
	33	11	Herhangi bir tartışma ortamında söz alarak konuşmaya katılmaktan çekinirim.					
Çevre Odaklı Kaygı	1	12	Tanımadığım insanların karşısında konuşmaktan utanırım.					
	8	13	Bir konu hakkında aniden konuşmam istendiğinde kaygılanırım.					
	9	14	Karşı cinsten biriyle konuşurken heyecanlanırım.					
	10	15	Öğretmen ya da amirimle konuşmam gerektiğinde kendimi kaygılı hissederim.					
	11	16	İyi tanımadığım biriyle telefonda konuşurken kendimi gergin hissederim.					
	12	17	Otorite pozisyonunda olan birisiyle konuşurken kendimi kaygılı hissederim.					
Konuşma Psikolojisi	23	18	Konuşurken bana ayrılan sürenin yetmeyeceğinden korkarım.					
	34	19	İnsanlara kendimle ilgili konulardan bahsederken utanırım.					
	35	20	Konuşurken sözümün kesilmesi bende endişe uyandırır.					

**Turkish Studies**