



Öğretmen Adaylarının Anlatma Becerilerine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

Aliye Nur ERCAN GÜVEN¹

Öz

Anlatma becerileri; bireyin bir düşünceyi, duyguyu, bilgiyi vb. karşısındakine aktarma sürecinde kullanılan konuşma ve yazmadır. Branşı ne olursa olsun her öğretmenin konuşma ve yazmada başarılı olması beklenir. Çünkü bilgi aktarımı, beceri kazandırımı gibi tüm hususlarda ancak bu becerilerdeki başarıları düzeyleri paralelinde verimli olabilirler. Bu çalışmanın genel amacı; öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerini tespit etmek ve bu düzeyleri belirlenen değişkenler açısından incelemektir. Çalışma, betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada analiz edilen veriler, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılı'nın son haftasında Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından toplanmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları; Kinay ve Özkan'ın (2014) *Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği* ile Karakaya ve Ülper'in (2011) *Yazma Kaygısı Ölçeği*'dir. Veriler, SPSS 25.0 yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışmada, İlişkisiz Örneklem t Testi ve Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin hem konuşma hem de yazma becerisi için düşük düzeyde olduğu yönündedir. Çalışma sonucunda; cinsiyetin, konuşma kaygısının fizyolojik belirtiler alt boyutunda ve yazma kaygısı üzerinde anlamlı derecede etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğretmen olmayı isteme durumunun ve bir yılda okunan ortalama kitap sayısının konuşma kaygısının toplam puanı ile bazı alt boyutlarda farklılaşmaya neden olurken yazma kaygısını etkilemediği anlaşılmıştır. Çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının diksiyonlarının düzgün olduğunu düşünme ve daha önce topluluk önünde konuşma durumlarının konuşma kaygısı üzerinde; yazma alışkanlıkları, ortaokulda ve lisede yazılı anlatım yapma sıklığının ise yazma kaygısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Konuşma kaygısı ile yazma kaygısının öğretmen adaylarının eğitim aldıkları ana bilim dallarına göre farklılaşmadığı söylenebilir. Yapılan analizler, yazma kaygısı ile konuşma kaygısının orta düzeyde ve anlamlı derecede ilişkili olduğu yönündedir.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen adayları
Anlatma becerileri
Konuşma kaygısı
Yazma kaygısı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.04.2020

Kabul Tarihi: 13.05.2020

E-Yayın Tarihi: 31.08.2020

¹ Arş. Gör. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, anercan@ogu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3646-0231>

Giriş

İnsanoğlunun temel anlaşma ve iletişim aracı olan dil, dört temel beceri alanından oluşmaktadır. Bu alanlar öğrenim sırasına göre; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Beceri alanları; anlama ve anlatma becerileri olarak iki ana grupta da toplanabilir. Anlama becerileri, okuma ve dinleme olup bireyin bir olay, durum, kavram vb. hakkında bilgi edinip çeşitli zihinsel süreçlerle bilgiyi anlamlandırması ve yapılandırması olarak açıklanabilir. Anlatma becerileri ise, kişinin bir düşünceyi, duyguyu, bilgiyi vb. karşısındakine aktarma sürecinde kullandığı konuşma ve yazma becerileridir.

Konuşma yoluyla düşünceler, duygular sesler aracılığıyla karşısındakine iletilir ancak konuşma, sadece bir seslendirme işlemi olarak görülmemelidir. Konuşma, zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle sonlanan bir süreçtir (Güneş, 2016). Birey ve toplum hayatında önemli bir yeri olan konuşma, eğitim ve iş hayatındaki başarıyı belirleyen etmenlerden de biridir (Temizkan, 2016). Nitelikli konuşmacı; planlı, konuşacağı konuya hâkim, dinleyiciyi tanıyan, gözlem yapan, süreyi etkili ve verimli kullanan, heyecanını kontrol eden, sesinin sınırlarını bilen, Türkçeye hâkim, eleştirilere açık, beden dilini kullanan, üslubu doğru, sağlam bir karaktere ve kişiliğe sahip ve görgü kurallarına dikkat eden kişidir (Topçuoğlu-Ünal ve Özden, 2018, s. 106-111). Katrancı ve Melanlıoğlu (2013), öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında konuşma becerisinde yetkin duruma gelmelerinin sağlanmasının ilerleyen yıllarda örgün eğitim kurumlarında verecekleri eğitimin niteliğini etkileyeceğini belirtirler.

Anlatma becerilerinin diğeri olan yazma da özellikle eğitim öğretim hayatının vazgeçilmezi olan bir beceri alanıdır. Yazma becerisi, diğeri beceri alanlarına nazaran daha geç kazanılan ve onlara nispeten daha zor bir beceridir. Güneş (2016) yazmayı, zihnimizde yer alan düşünceleri, duyguları vb. belirli kurallara uygun şekilde çeşitli semboller kullanarak aktarma eylemi olarak tanımlar.

Bireye üzüntü, endişe ve gerginlik gibi duygular veren kaygı, gerek günlük hayatı gerekse eğitim ve iş hayatlarını olumsuz yönde etkileyebilecek bir histir. Dil becerilerine karşı duyulan yüksek düzeyde kaygı da kişinin anlama, anlatma ve paylaşma durumlarına zarar verebilecek bir durumdur. Breakey (2005), büyüklüğü ne olursa olsun, bir topluluk karşısında konuşmanın genellikle çoğu kişinin sevmediği ve kaçındığı bir eylem olduğunu dile getirir. Bir öğretmenin dersini kaygılı bir konuşma ile sürdürmesinin ise, öğrencilerin dikkatinin dağılmasına, öğretmenin onlara yanlış örnek olmasına ve ders süresinin verimsiz geçmesine neden olacağı düşünülebilir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015). Yazmaya karşı duyulan kaygı ise, genellikle yazılan ürünlere ve yazma esnasındaki tutum ve davranışlara yansır (Daly ve Wilson, 1983). Ayrıca “konuşma ve yazma kaygısı, öğrenme süreçlerinin niteliğini düşüren, bireye engel teşkil eden duygular” (Barutcu, 2020, s. 86-87) oluşturabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin rol modelleri olduklarından nasıl ve ne şekilde konuştukları ya da yazdıkları öğrencileri için önemlidir. Öğretmenler, öğrencilere iyi ve doğru olanı tavsiye etmenin yanı sıra göstererek de söylediklerini desteklemelidirler. Ayrıca Bodie'nin (2010) de belirttiği gibi, eğitimcilerin öğrencilerinin konuşma korkularını aşmada onlara yardımcı olma yükümlülükleri de bulunmaktadır. Bu durumun yazma korkusunu yenmede de gerekli olduğu düşünülebilir.

Branşı ne olursa olsun her öğretmenin anlatma becerileri olan konuşma ve yazmada başarılı olması beklenir. Çünkü öğrencilerine bilgi aktarımları, kazanım edindirmeleri, beceri kazandırmaları gibi tüm hususlarda ancak bu becerilerdeki başarı düzeyleri paralelinde verimli olabilirler. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının da kendilerini bahsi geçen alanlarda geliştirmeleri bu bağlamda önem arz eder.

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin alanyazın tarandığında, araştırmacıların genellikle Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını ele alan çalışmalar (Baki ve Kahveci, 2017; Baki ve Karakuş, 2015; İşcan ve Karagöz, 2016; Kardeş, 2015; Lüle-Mert, 2015; Şen, 2017) yaptıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca sadece sınıf öğretmeni adaylarının (Deringöl, 2018; Tolun, 2019) ya da sadece sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının (Durmuş ve Baş, 2016) konuşma kaygılarını inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Bunların yanı sıra uygulamasını iki farklı ana bilim dalıyla yapan araştırmalar (Gömleksiz ve Koç-Deniz, 2019; Temiz, 2013) da bulunur. Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına yönelik alanyazında tespit edilebilen, ikiden fazla ana bilim dalından veri

toplanan çalışmalar ise sınırlı sayıda olup bunların üç tanesi tarama (Özkan ve Kinay, 2015; Suroğlu-Sofu, 2012; Temiz, 2015), biri de deneysel yöntemli (Katrancı ve Kuşdemir, 2015) araştırmalardır.

Öğretmen adaylarının yazma kaygılarına ilişkin alanyazın taraması sonucunda da yapılan çalışmaların genellikle Türkçe öğretmeni adaylarıyla (Demir ve Çiftçi, 2019; İşeri ve Ünal, 2012; Ürün-Karahan, 2017), sınıf öğretmeni adaylarıyla (Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016) ya da iki grubun bir arada ele alınmasıyla (Kalaycı ve Erdoğan, 2017) gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Üç farklı ana bilim dalıyla uygulama yapıldığı tespit edilen tek çalışma ise, Karakaya ve Ülper'e (2011) ait olup Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yanı sıra ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının da yer aldığı bir araştırmadır. Bahsi geçen çalışmada, yazma kaygısının incelenmesinin yanı sıra aynı zamanda bu araştırmada da kullanılan ölçek geliştirilmiştir.

Tüm bu çalışmalar göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının konuşma ve yazma becerisindeki kaygı düzeylerinin sınırlı sayıda ve özellikle Türkçe eğitimi ana bilim dalına uygulandığı görülmektedir. Ayrıca araştırmacılar yalnızca konuşma ya da yalnızca yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerini belirleyip bazı değişkenler açısından incelemeler yapmışlardır. Oysaki konuşma ve yazma, birbirine paralel nitelikli olup anlatma becerileri olarak bir arada düşünüldüğünde; birine karşı duyulan kaygı diğeri ile de ilişkili olabilir.

Bu bağlamda çalışmanın genel amacı; öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygılarının ne düzeyde olduğunu tespit etmek ve bu düzeylerin belirlenen değişkenler açısından durumunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan sorular şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğretmen adaylarının konuşma ve yazma kaygıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının konuşma ve yazma kaygıları; cinsiyetlerine, ana bilim dallarına, öğretmen olmayı isteme durumlarına ve bir yılda okudukları ortalama kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları; diksiyonlarının düzgün olduğunu düşünme ve daha önce topluluk önünde konuşma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının yazma kaygıları; yazma alışkanlıklarına, ortaokulda yazılı anlatım yapma sıklığına ve lisede yazılı anlatım yapma sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının konuşma ve yazma kaygıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, betimsel araştırma niteliğinde olup tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Karakaya (2014), tarama araştırmalarının sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanıldığını, araştırmacıların tarama araştırmaları ile var olan bir durumu ayrıntısıyla betimlediklerini belirtir.

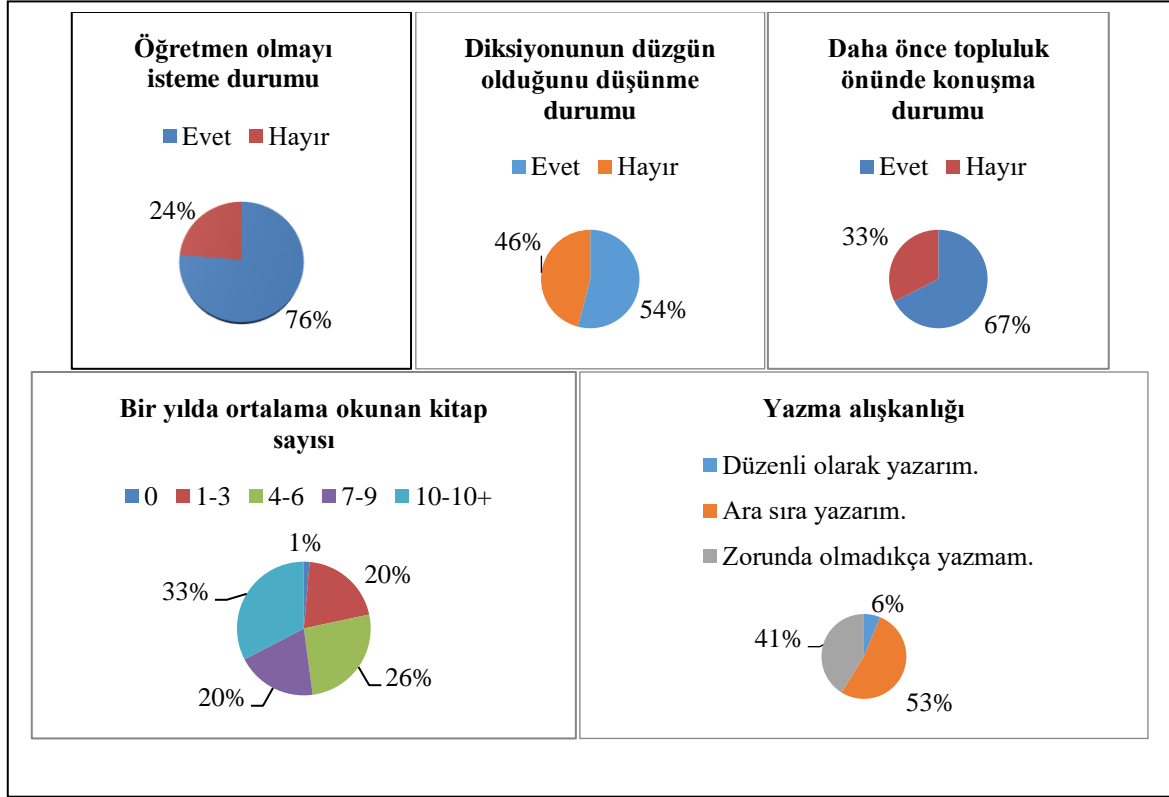
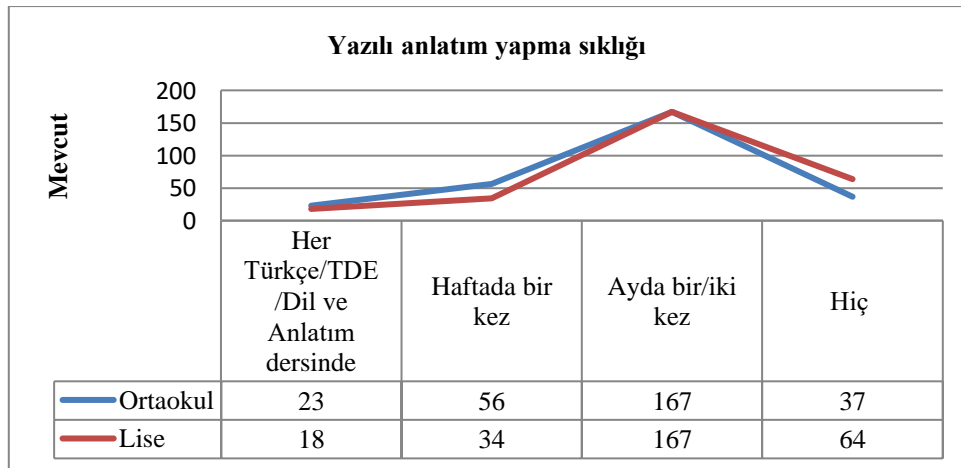
Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakültelerinden farklı ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Çalışma için örneklem grubu seçiminde kolay ulaşılabilen örnekleme tercih edilmiştir. Bahsi geçen türdeki örnekleme; "yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen gönüllü bireyler üzerinde yapılır" (Erkuş, 2019, s.145). Araştırmanın örneklemini; Türkiye'de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, birinci sınıfta öğrenim gören ve bir dönem boyunca Türk Dili I dersini aynı öğretim elemanından almış öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklemini olan öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 1, Şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir:

Tablo 1. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve ana bilim dallarına göre dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
Fen Bilgisi Öğretmenliği	46	8	54
İngilizce Öğretmenliği	33	19	52
Matematik Öğretmenliği	33	16	49
Okul Öncesi Öğretmenliği	21	10	31
Özel Eğitim Öğretmenliği	35	35	70
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	14	13	27
Toplam	182	101	283

**Şekil 1.** Öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre dağılımı**Şekil 2.** Öğretmen adaylarının ortaokul ve lisede yazılı anlatım yapma sıklığı

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunun yanı sıra geçerlik ve güvenilirliği belirlenmiş iki farklı ölçek kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklere dair bilgiler şu şekildedir:

Kinay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen *Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği*, 3 boyuttan oluşan ve 40 madde içeren bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutları; *fizyolojik belirtiler* (11 madde), *beceri ile ilgili kaygı* (6 madde) ve *psikolojik durum* (23 madde) şeklindedir. Bu üç alt boyut, toplam varyansın %42.34'nü açıklamaktadır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .444 ile .716 arasında bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2= 1925.70$, $N=336$, $sd= 737$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri araştırmacılar tarafından (RMSEA; 0.069, SRMR; 0.059, CFI; 0.96, IFI; 0.96, NFI; 0.93, NNFI;0.96, $\chi^2/df=2.61$) olarak verilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise; tüm maddeler için .942 ve ölçeğin alt boyutları için .785 ile .927 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği de hesaplanmış ve ölçeğin tümü için .835 ve alt boyutları için .627 ile .788 bulunmuştur.

Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen *Yazma Kaygısı Ölçeği*, 35 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Tek faktör, toplam varyansın %48.90'ını açıklamaktadır. Ölçekteki madde yükleri çoğunlukla .60'ın üzerindedir. Ölçeğin uyum indeksleri (RMSEA; 0.009, SRMR; 0.061, CFI; 0.95, NFI; 0.95, NNFI;0.97) şeklinde verilmiştir. Araştırmacılar tarafından ölçeğin güvenilirlik katsayısı .970 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, “Her zaman, Çoğu zaman, Ara sıra, Çok seyrek, Hiçbir zaman” şeklinde beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Puanlaması dereceli olarak azalan ölçeğin, “Her zaman” seçeneği için 5 puan verilmiştir. Ölçekten alınan toplam puan, kaygı düzeyi ile doğru orantılıdır.

Uygulanan ölçeklerden; *Yazma Kaygısı Ölçeği*, 35 madde olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan 175'tir. *Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği* ise, 40 maddeden oluşmakta olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan 200'dür. Ölçeklerden alınan puanların yüksek olması, kaygı düzeyinin de yüksek olduğunun göstergesidir.

Kaygı düzeylerinin yorumlanacağı değer aralıklarının belirlenmesinde Tekin'in (2019) “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” formülünden faydalanılmıştır. Tablo 2, ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar ile alınan puanların değer aralıklarını göstermektedir:

Tablo 2. Ölçek puanlarının değer aralıkları

Ölçek ve alt ölçekler	Madde sayısı	En düşük puan	En yüksek puan	Kaygı düzeyleri ve değer aralıkları				
				Çok düşük	Düşük	Orta düzeyde	Yüksek	Çok yüksek
Yazma kaygısı	35	35	175	35-63	64-91	92-119	120-147	148-175
Konuşma kaygısı	40	40	200	40-72	73-104	105-136	137-168	169-200
Fizyolojik belirtiler	11	11	55	11-19,8	19,9-28,6	28,7-37,4	37,5-46,2	46,3-55
Beceri ile ilgili kaygı	6	6	30	6-10,8	10,9-15,6	15,7-20,4	20,5-25,2	25,3-30
Psikolojik durum	23	23	115	23-41,4	41,5-59,8	59,9-78,2	78,3-96,6	96,7-115

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışma için, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile birlikte her iki ölçek öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Veriler, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında son haftasında bir ders saati içinde toplanmıştır.

Öğretmen adaylarından toplanan anlatım becerilerine yönelik kaygı verileri SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada uygulanan Yazma Kaygısı Ölçeğinin, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ($\alpha= ,960$); Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise ($\alpha= ,942$) düzeyinde bulunmuştur. Bu durum, verilerin yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir.

Çalışmada elde edilen verilerin dağılımı normallik gösterdiğinden, değişkenlere yönelik yapılacak incelemelerde parametrik testlerden yararlanılmıştır. İki kategorili olan değişkenler için İlişkisiz Örneklem t Testi, üç ve daha çok kategorili olan değişkenler için ise Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı çıkan puanlar için ise –varyansların homojenliği ve gruplardaki örneklem sayıları arasındaki farklar dikkate alınarak- Scheffe testi tercih edilmiştir.

Cohen ve Manion (1998), veriler üzerinde istatistiksel analiz yapacak birçok araştırmacının, örneklem büyüklüğü olarak en az otuz sayısında hemfikir olduklarını belirtirler. Bu nedenle çalışmada, analiz yapılacak değişkenlerde otuz kişinin altında kalan gruplar analiz dışı bırakılmıştır. Anlatım becerilerinin arasındaki ilişkinin tespitinde ise, yine veriler normal dağıldığından, Pearson Korelasyon analizine başvurulmuştur.

Bulgular

Öğretmen adaylarının anlatım becerileri olan konuşma ve yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin tespiti ile aralarındaki ilişki durumu ve bu düzeylerin alt problemlerde belirtilen değişkenlere göre analiz bulguları şu şekildedir:

Tablo 3. Öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeyleri

	N	En düşük puan	En yüksek puan	χ	S	Kaygı düzeyi*
Yazma kaygısı	283	35	144	79,35	24,75	Düşük
Konuşma kaygısı	283	44	148	92,37	24,22	Düşük
Fizyolojik belirtiler	283	11	41	22,96	6,78	Düşük
Beceri ile ilgili kaygı	283	6	28	16,20	4,64	Orta düzeyde
Psikolojik durum	283	23	91	53,21	15,62	Düşük

* Yorumlamada Tablo 2’de verilen değer aralıkları göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının hem konuşma hem de yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Sonuçlar yalnızca konuşma kaygısının beceri ile ilgili kaygı alt boyutunda orta düzeyde bir kaygı olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre analizi

	Cinsiyet	N	χ	S	sd	t	p
Yazma kaygısı	Kadın	182	81,67	25,18	281	2,13	.034*
	Erkek	101	75,16	23,50			
Konuşma kaygısı	Kadın	182	93,93	24,51	281	1,45	.147
	Erkek	101	89,56	23,54			
Fizyolojik belirtiler	Kadın	182	23,74	6,84	281	2,62	.009**
	Erkek	101	21,55	6,48			
Beceri ile ilgili kaygı	Kadın	182	16,32	4,76	281	0,59	.557
	Erkek	101	15,98	4,43			
Psikolojik durum	Kadın	182	53,87	15,80	281	0,95	.342
	Erkek	101	52,03	15,29			

* p < .05, ** p < .01

Anlatma becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre ele alındığı Tablo 4 incelendiğinde, bu değişkenin yazma kaygısı ve konuşma kaygısının fizyolojik belirtiler alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde, yazma kaygısının kadın öğretmen adaylarında erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, konuşmaya ilişkin kaygıdaki fizyolojik belirtiler alt boyutunda da yine kadın öğretmen adaylarının daha fazla kaygı düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 5. Anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin ana bilim dallarına göre analizi

	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yazma kaygısı	Gruplar arası	1928,760	4	482,190	0,808	.521	Fark yok
	Gruplar içi	149867,678	251	597,082			
	Toplam	151796,437	255				
Konuşma kaygısı	Gruplar arası	3255,736	4	813,934	1,490	.206	Fark yok
	Gruplar içi	137114,124	251	546,271			
	Toplam	140369,859	255				
Fizyolojik belirtiler	Gruplar arası	320,905	4	80,226	1,884	.114	Fark yok
	Gruplar içi	10685,904	251	42,573			
	Toplam	11006,809	255				
Beceri ile ilgili kaygı	Gruplar arası	289,808	4	72,452	3,536	.008**	İngilizce ve Matematik ($\eta^2=0,053$)
	Gruplar içi	5143,630	251	20,493			
	Toplam	5433,438	255				
Psikolojik durum	Gruplar arası	964,963	4	241,241	1,044	.385	Fark yok
	Gruplar içi	57980,877	251	231,000			
	Toplam	58945,840	255				

** p < 0.01

Öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeyleri, eğitim aldıkları ana bilim dallarına göre incelendiğinde, sadece konuşma kaygısının beceri ile ilgili kaygı alt boyutunda bir farklılaşma olduğu anlaşılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucu bu farklılığın İngilizce ile Matematik öğretmenliği adayları arasında olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü ise ($\eta^2=0,053$) olup orta düzeydedir.

Tablo 6. Kaygı düzeylerinin ana bilim dallarına göre ortalama puanları

	Ana bilim dalları+	N	χ	S
Beceri ile ilgili kaygı	Fen bilgisi eğitimi	54	16,24	4,42
	İngilizce eğitimi	52	14,54	4,77
	Matematik eğitimi	49	17,71	3,84
	Okul öncesi eğitimi	31	17,16	5,27
	Özel eğitim eğitimi	70	15,93	4,51
	Toplam	256	16,20	4,62

+ Çalışmaya sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalından 27 öğrenci katıldığından, bu gruptaki öğretmen adayları ana bilim dalına göre yapılan karşılaştırmalarda analiz dışı bırakılmıştır.

Beceri ile ilgili kaygı alt boyutuna ait ortalamalar karşılaştırıldığında ise, Matematik öğretmenliği adaylarının İngilizce öğretmeni adaylarından daha yüksek düzeyde kaygı sahibi oldukları söylenebilir.

Tablo 7. Anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin öğretmen olmayı isteme durumuna göre analizi

	Öğretmen olmayı isteme durumu	N	χ	S	sd	t	p
Yazma kaygısı	Evet	216	79,10	25,36	281	0,30	.766
	Hayır	67	80,13	22,81			
Konuşma kaygısı	Evet	216	90,73	23,95	281	2,06	.041*
	Hayır	67	97,66	24,51			
Fizyolojik belirtiler	Evet	216	22,74	6,90	281	0,97	.335
	Hayır	67	23,66	6,37			
Beceri ile ilgili kaygı	Evet	216	16,19	4,65	281	0,05	.958
	Hayır	67	16,22	4,64			
Psikolojik durum	Evet	216	51,80	15,14	281	2,77	.006**
	Hayır	67	57,78	16,37			

* p < .05, ** p < .01

Tablo 7 değerlendirildiğinde, öğretmen olmayı istemediği hâlde öğretmenlik eğitimi alan adayların konuşma kaygılarının öğretmenliği isteyerek bu eğitimi alan adaylardan anlamlı derecede

yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, yine öğretmenliğe isteyerek gelmeyen adayların konuşmadaki psikolojik kaygı durumları da diğer adaylardan anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 8. Anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin bir yılda okunan ortalama kitap sayısına göre analizi

	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yazma kaygısı	Gruplar arası	1747,556	3	582,519	0,946	.419	Fark yok
	Gruplar içi	168738,707	274	615,835			
	Toplam	170486,263	277				
Konuşma kaygısı	Gruplar arası	6693,628	3	2231,209	3,886	.010*	1-3 ila 10-10+ ($\eta^2=0,041$)
	Gruplar içi	157336,286	274	574,220			
	Toplam	164029,914	277				
Fizyolojik belirtiler	Gruplar arası	230,876	3	76,959	1,661	.176	Fark yok
	Gruplar içi	12695,833	274	46,335			
	Toplam	12926,709	277				
Beceri ile ilgili kaygı	Gruplar arası	197,659	3	65,886	3,085	.028*	1-3 ila 10-10+ ($\eta^2=0,033$)
	Gruplar içi	5851,852	274	21,357			
	Toplam	6049,511	277				
Psikolojik durum	Gruplar arası	2962,230	3	987,410	4,181	.006**	1-3 ila 10-10+ ($\eta^2=0,044$)
	Gruplar içi	64707,601	274	236,159			
	Toplam	67669,831	277				

* p < .05, ** p < .01

Tablo 8'e göre, öğretmen adaylarının bir yılda okudukları ortalama kitap sayılarının konuşma kaygısının toplam puanı ile, beceri ile ilgili kaygı ve psikolojik durum alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu söylenebilir. Yapılan Scheffe testleri, bu farklılıkların bahsi yılda 1-3 kitap okuyanlar ile 10 ya da daha fazla kitap okuyanlar arasında olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüklerinin ise ($\eta^2=0,041$), ($\eta^2=0,033$) ve ($\eta^2=0,044$) orta düzeye ve birbirlerine yakın değerler olduğu söylenebilir.

Analiz sonucu farklılık belirlenen grupların ortalamalarına ilişkin bilgiler Tablo 9'da yer almaktadır:

Tablo 9. Kaygı düzeylerinin bir yılda okunan kitap sayısına göre ortalama puanları

	Kitap sayısı+	N	χ	S
Konuşma kaygısı	1-3 kitap	57	99,95	24,53
	4-6 kitap	74	94,63	24,36
	7-9 kitap	55	91,25	23,37
	10-10+ kitap	92	86,68	23,64
	Toplam	278	92,42	24,33
Beceri ile ilgili kaygı	1-3 kitap	57	17,33	4,16
	4-6 kitap	74	16,81	4,59
	7-9 kitap	55	15,82	4,81
	10-10+ kitap	92	15,22	4,80
	Toplam	278	16,19	4,67
Psikolojik durum	1-3 kitap	57	58,26	16,22
	4-6 kitap	74	54,30	14,92
	7-9 kitap	55	53,34	14,95
	10-10+ kitap	92	49,28	15,42
	Toplam	278	53,26	15,63

+ Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından yalnızca 4 kişi hiç kitap okumadığını belirttiğinden, bu kişiler kitap okuma sayısına göre yapılan karşılaştırmalarda analiz dışı bırakılmıştır.

Ortalamalar ele alınarak farklılıkların yönü tespit edildiğinde, yılda 1-3 kitap okuyanların 10-10'dan fazla kitap okuyanlara göre daha fazla kaygı sahibi olduğu görülür. Bu durum daha az kitap okuyanların kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10. Konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin diksiyonunun düzgün olduğunu düşünme durumuna göre analizi

	Diksiyonunun düzgün olduğunu düşünme durumu	N	χ	S	sd	t	p
Konuşma kaygısı	Evet	153	86,90	23,83	281	4,24	.000**
	Hayır	130	98,81	23,14			
Fizyolojik belirtiler	Evet	153	21,86	6,66	281	3,01	.003**
	Hayır	130	24,25	6,72			
Beceri ile ilgili kaygı	Evet	153	15,08	4,42	281	4,53	.000**
	Hayır	130	17,51	4,56			
Psikolojik durum	Evet	153	49,96	15,43	281	3,90	.000**
	Hayır	130	57,05	15,02			

** p < 0.01

Tablo 10 ile, öğretmen adaylarından diksiyonunun düzgün olmadığını düşünenlerinin konuşma kaygılarının toplam puanı ile tüm alt boyutlarında diksiyonunun düzgün olduğunu düşünen öğretmen adaylarından anlamlı derecede daha fazla kaygı düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 11. Konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin daha önce topluluk önünde konuşma durumuna göre analizi

	Daha önce topluluk önünde konuşma durumu	N	χ	S	sd	t	p
Konuşma kaygısı	Evet	191	88,71	25,10	217,2	4,03	.000**
	Hayır	92	99,98	20,37			
Fizyolojik belirtiler	Evet	191	22,42	6,81	281	1,92	.056
	Hayır	92	24,06	6,62			
Beceri ile ilgili kaygı	Evet	191	15,56	4,82	215,7	3,64	.000**
	Hayır	92	17,52	3,94			
Psikolojik durum	Evet	191	50,72	16,11	215,4	4,25	.000**
	Hayır	92	58,39	13,19			

** p < 0.01

Tablo 11 değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarından daha önce topluluk önünde konuşma durumlarının konuşma kaygılarının toplam puanı ve beceri ile ilgili kaygı ve psikolojik durum alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde, daha önce bir topluluk önünde konuşma yapmamış olan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılır.

Tablo 12. Yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin yazma alışkanlığına göre analizi

	Yazma alışkanlığı+	N	χ	S	sd	t	p
Yazma kaygısı	Ara sıra yazarım	142	72,44	20,70	206,8	5,87	.000**
	Zorunda olmadıkça yazmam	111	90,13	25,94			

+ Düzenli olarak yazdığını söyleyen 17 öğretmen adayı olduğundan bu kişiler analizin dışında bırakılmıştır.

** p < 0.01

Tablo 12'de, yazma alışkanlığının yazma kaygısını anlamlı derecede etkilediği görülmektedir. Bulgular, zorunda olmadıkça yazı yazmayan öğretmen adaylarının yazma kaygılarının ara sıra yazan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu yönündedir.

Öğretmen adaylarının yazma kaygıları, ortaokulda yaptıkları yazılı anlatım sıklığına göre ele alınmıştır. Tablo 13, bu amaçla yapılan analizin sonuçlarını vermektedir:

Tablo 13. Yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin ortaokulda yazılı anlatım yapma sıklığına göre analizi

	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yazma kaygısı	Gruplar arası	13643,141	2	6821,570	12,305	.000**	Haftada bir kez ila hiç, Ayda bir/iki kez ila hiç ($\eta^2=0,087$)
	Gruplar içi	142470,844	257	554,361			
	Toplam	156113,985	259				

** p < .01

Tablo 13 incelendiğinde, ortaokulda yapılan yazılı anlatımların sıklığının öğretmen adaylarının yazma kaygısı üzerinde anlamlı derecede etkisi olduğu görülmüştür. Yapılan Scheffe testiyle, bu farklılığın ortaokulda haftada bir kez yazılı anlatım yapanlarla hiç yapmayanlar arasında ve ayda bir/iki kez yazılı anlatım yapanlarla hiç yapmayanlar arasında olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 14. Kaygı düzeylerinin ortaokulda yazılı anlatım yapma sıklığına göre ortalama puanları

	Ortaokulda yazılı anlatım yapma sıklığı	N	χ	S
Yazma kaygısı	Haftada bir kez	56	72,79	24,85
	Ayda bir/iki kez	167	79,58	23,44
	Hiç	37	97,08	21,94
	Toplam	260	80,61	24,55

Tablo 14'te yer alan ortalamalara göz atıldığında, ortaokulda hiç yazılı anlatım yapmayanların en yüksek yazma kaygısı düzeyine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının yazma kaygıları, lisede yaptıkları yazılı anlatım sıklığına göre de ele alınmıştır. Tablo 15'de yapılan analizin sonuçları bulunmaktadır:

Tablo 15. Yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin lisede yazılı anlatım yapma sıklığına göre analizi

	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yazma kaygısı	Gruplar arası	14040,737	2	7020,368	12,291	.000**	Haftada bir kez ila hiç, Ayda bir/iki kez ila hiç ($\eta^2=0,086$)
	Gruplar içi	149650,003	262	571,183			
	Toplam	163690,740	264				

** p < .01

Tablo 15'e göre, öğretmen adaylarının yazma kaygıları lisede yapılan yazılı anlatımın sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi neticesinde, ortaokulda yapılan yazılı anlatımın sıklığında olduğu gibi, haftada bir kez yazılı anlatım yapanlar ile hiç yapmayanlar ve ayda bir/iki kez yazılı anlatım yapanlar ile hiç yapmayanlar arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 16. Kaygı düzeylerinin lisede yazılı anlatım yapma sıklığına göre ortalama puanları

	Lisede yazılı anlatım yapma sıklığı	N	χ	S
Yazma kaygısı	Haftada bir kez	34	66,85	19,87
	Ayda bir/iki kez	167	77,92	23,96
	Hiç	64	90,81	25,61
	Toplam	265	79,61	24,90

Tablo 16'da yer alan ortalamalar incelendiğinde, lisede hiç yazılı anlatım yapmamış olan öğretmen adaylarının yazma kaygılarının diğer gruplardan oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının yazma kaygıları, konuşma kaygıları ve bu kaygının tüm alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson moment çarpım korelasyonundan yararlanılmıştır. Yapılan analizin bulguları Tablo 17'deki gibidir:

Tablo 17. Anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin aralarındaki ilişki düzeyinin analizi

N: 283	Yazma kaygısı	Konuşma kaygısı	Fizyolojik belirtiler	Beceri ile ilgili kaygı	Psikolojik durum
Yazma kaygısı	1	0,571	0,484	0,501	0,527
		.000**	.000**	.000**	.000**
Konuşma kaygısı	0,571	1	0,798	0,822	0,960
	.000**		.000**	.000**	.000**
Fizyolojik belirtiler	0,484	0,798	1	0,586	0,629
	.000**	.000**		.000**	.000**
Beceri ile ilgili kaygı	0,501	0,822	0,586	1	0,722
	.000**	.000**	.000**		.000**
Psikolojik durum	0,527	0,960	0,629	0,722	1
	.000**	.000**	.000**	.000**	

** p < .01

Tablo 17 değerlendirildiğinde, yazma kaygısı ile konuşma kaygısının orta düzeyde ve anlamlı derecede ilişkili olduğu söylenebilir. Yine yazma kaygısı, konuşma kaygısının tüm alt boyutlarıyla da orta düzeyde ve anlamlı derecede ilişkilidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının anlatım becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin hem konuşma hem de yazma becerisi için düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun, öğretmen adaylarını geleceğin öğretmenleri olarak düşündüğümüzde memnuniyet verici olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin alanyazında yer alan araştırmalara göz atıldığında şu sonuçlarla karşılaşmaktadır: Temiz'in (2015) bulguları, farklı branşlarda pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının çok az düzeyde olduğu şeklindedir. Çalışma grubu sadece Türkçe öğretmeni adaylarından oluşan farklı çalışmalarda da araştırmacılar (Kardaş, 2015; Lüle-Mert, 2015; Şen, 2017), Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının düşük olduğunu belirlemişlerdir. Deringöl (2018) ve Tolun'un (2019) sınıf öğretmeni adaylarıyla, Durmuş ve Baş'ın (2016) ise sosyal bilgiler öğretmeni adaylarıyla yaptıkları araştırmaların sonuçları da adayların düşük bir düzeyde konuşma kaygısı yaşadıkları yönündedir. Suroğlu-Sofu (2012) ise, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını incelediği çalışmasında, adayların orta düzeyde konuşma kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının konuşma kaygıları gibi yazma kaygılarının da düşük seviyede olduğu dile getirilmiştir. Öğretmen adaylarının yazma kaygılarının araştırıldığı diğer çalışmaların sonuçları ise şu şekildedir: İşeri ve Ünal (2012) ile Demir ve Çiftçi (2019), Türkçe öğretmeni adaylarının; Kalaycı ve Erdoğan (2017) ise hem Türkçe hem de sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Ürün-Karahan'ın (2017) bulguları ise, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının yüksek olduğu şeklindedir. Kuşdemir, Şahin ve Bulut (2016) ise, sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada, cinsiyetin öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının toplam puanı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Özkan ve Kinay'ın (2015) bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerinde yapılan araştırmaların (Baki ve Karakuş, 2015; Kardaş, 2015; Lüle-Mert, 2015; Şen, 2017) sonuçları da konuşma kaygısının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı yönündedir. Durmuş ve Baş'ın (2016) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarıyla ve Deringöl'ün (2018) sınıf öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarda da cinsiyetin konuşma kaygısına anlamlı bir etkisi olmadığı görülür. Suroğlu-Sofu (2012) ile Baki ve Kahveci'nin (2017) sonuçları ise, kadın öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının erkek öğretmen adaylarından anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ancak bu çalışmada, konuşma kaygısının fizyolojik belirtiler alt boyutunda cinsiyete göre bir farklılaşma görülmektedir. Ortalamalara göre, kadın öğretmen adayları, konuşmanın fizyolojik boyutunda erkek öğretmen adaylarından daha yüksek kaygı düzeyine sahiptir. Bu sonuç, Gömleksiz ve Koç-Deniz'in (2019) Türkçe ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarıyla, Tolun'un (2019) ise sınıf

öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmaların bulgularıyla bire bir örtüşmektedir. Bahsi geçen çalışmalarda da cinsiyete dayalı farklılaşma sadece fizyolojik belirtiler alt boyutunda olup kadın öğretmen adaylarının daha fazla konuşma kaygısına sahip oldukları şeklindedir.

Çalışma sonucunda, cinsiyetin öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerinde anlamlı derecede etkisi olan bir değişken olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlar, kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre daha fazla yazma kaygısına sahip olduğu şeklindedir. Demirel'in (2019) çalışmasının sonuçları ise, bu sonucun tersi yönde olup erkek öğretmen adaylarının daha fazla yazma kaygısına sahip olduğu şeklindedir. Alanyazında yer alan ve genellikle Türkçe ve/veya sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen birçok çalışmada (Demir ve Çiftçi, 2019; İşeri ve Ünal, 2012; Kalaycı ve Erdoğan, 2017; Karakaya ve Ülper, 2011; Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016) ise cinsiyetin yazma kaygısını anlamlı derecede etkilemeyen bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, konuşma kaygısı ile yazma kaygısının öğretmen adaylarının eğitim aldıkları ana bilim dallarına göre farklılaşmadığı söylenebilir. Konuşma kaygılarına ilişkin alanyazındaki farklı çalışmalarda (Suroğlu-Sofu, 2012; Temiz, 2015) da benzer şekilde öğretmen adaylarının alanlarının konuşma kaygılarına anlamlı bir etkisi olmadığı görülür. Çalışmada farklı bölümlerde eğitim alan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri için hesaplanan tek anlamlı farklılık; konuşma kaygısının beceri ile ilgili kaygı alt boyutundadır. Sonuçlar, bahsi geçen bu alt boyutta, matematik öğretmenliği adaylarının İngilizce öğretmeni adaylarından daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Gömleksiz ve Koç-Deniz (2019), ilköğretim matematik öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını karşılaştırmışlardır. Bu çalışmadan farklı olarak, araştırmacılar karşılaştırma sonucunda beceri ile ilgili kaygı düzeyinde bir farklılık saptamazken konuşma kaygısının toplam puanı ve fizyolojik belirtiler ile psikolojik durum alt boyutlarında bir farklılaşma tespit etmişlerdir. Bulguları, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklindedir. Ancak Türkçe öğretmeni adayları bu çalışmaya dâhil edilmediğinden sonuçlarda bire bir bir kıyaslama yapmak doğru olmayacaktır. Diğer taraftan şu da söylenebilir ki konuşmaya yönelik kaygı düzeyi; iki çalışmada da sayısal grupta bulunan bir ana bilim dalı ile dil eğitimi verecek öğretmen adayları arasında farklılaşmış ve sayısal gruptakilerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özkan ve Kinay'ın (2015) sonuçları, alanların konuşma kaygısının toplam puanı ile beceri ile ilgili kaygı ve psikolojik durum alt boyutlarında etkili olduğu yönündedir. Çalışmalarında, tüm boyutlar için en düşük kaygı düzeyinin dil eğitimi alan öğretmen adaylarında olduğunu belirtirler. Temiz'in (2013) müzik öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını karşılaştırdığı çalışmasında ise, Türkçe öğretmeni adaylarının anlamlı derecede daha fazla kaygı düzeyine sahip olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonuçları, yazma kaygısının öğretmen adaylarının ana bilim dallarına göre farklılaşmadığı yönündedir. Bu sonuç Kalaycı ve Erdoğan'ın (2017) bulgularıyla örtüşmektedir. Demirel (2019) ise, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının diğer öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha düşük olduğunu belirtir.

Çalışma sonucunda, öğretmen olmayı istemedikleri hâlde öğretmenlik eğitimi alan adayların konuşma kaygıları ile konuşma kaygısının alt boyutlarından psikolojik duruma ilişkin kaygılarının anlamlı derecede yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen olmayı isteme durumu öğretmen adaylarının yazma kaygısı üzerinde ise anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının bir yılda okudukları ortalama kitap sayılarının konuşma kaygısının toplam puanı ile beceri ile ilgili kaygı ve psikolojik durum alt boyutlarında etkili olduğunu göstermektedir. Daha az kitap okuyan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Kardeş'in (2015) çalışmasında da ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının bir yılda okudukları kitap sayısına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Şen (2017) ise çalışmasında, okuma sıklığının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadaki sonuçlar, öğretmen adaylarının yazma kaygılarının bir yılda okudukları ortalama kitap sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı şeklindedir. İşeri ve Ünal'ın (2012) bulguları da okunan kitap sayısının Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarına etkisi olmadığı yönündedir.

Araştırmanın sonuçları, diksiyonun düzgün olmadığını düşünen öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının, tüm alt boyutlarda ve toplam puanda, daha yüksek düzeyde olduğu yönündedir. Akkaya (2012), öğretmen adaylarının konuşma sorunlarını belirlediği çalışmasında, bu sorunların büyük bir bölümünün ses, ton, vurgu ve telaffuz yanlışlarından kaynaklandığını tespit etmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, branşı ne olursa olsun lisans eğitimi sırasında öğretmen adaylarına diksiyon ve/veya güzel konuşma derslerinin verilmesinin faydalı olabileceği söylenebilir. Çünkü her bir öğretmen adayı, öğretmenliği sırasında etkili ve güzel konuşmaya, kelimeleri doğru telaffuz etmeye, ses tonunu iyi kullanıp doğru vurgu yapmaya ihtiyaç duyacaktır. Alacakları bu eğitimle diksiyonları konusunda daha çok öz güven duyabilecekler ve bu durum da konuşma kaygılarının azalmasına vesile olabilecektir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde, daha önce bir topluluk önünde konuşma yapmamış olan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin, konuşma kaygısının toplam puanı ile beceri ile ilgili kaygı ve psikolojik durum alt boyutlarında daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Özkan ve Kinay'ın (2015) sonuçları da daha önce herhangi bir resmî törende konuşma yapmamış olan öğretmen adaylarının konuşma kaygı puanlarının tüm alt boyutlarda ve toplam puanda yüksek olduğu yönündedir. Akkaya (2012) çalışmasında, topluluk karşısında konuşurken heyecanlanmanın öğretmen adaylarının en fazla belirttiği konuşma sorunlarından olduğunu tespit etmiştir. İşcan ve Karagöz (2016) ise, Türkçe öğretmeni adaylarının topluluk karşısında konuşmada yeterli pratiğe sahip olmamalarının konuşma kaygılarının yüksek çıkmasının nedenlerinden biri olabileceğini belirtir. Bu bağlamda, meslek hayatlarını bir grup öğrenci önünde konuşarak yürütecek olan öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşmayı lisans yıllarında tecrübe etmelerinin fayda sağlayacağı söylenebilir. Eğitim fakültesinde tüm ana bilim dallarının ilk yıl müfredatında yer alan Türk Dili I ve Türk Dili II derslerinin haftada bir saatinin uygulamaya çevrilmesi öğretmen adaylarına bu açıdan yarar sağlayabilir.

Çalışma sonuçları, yazma alışkanlığının yazma kaygısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Zorunda olmadıkça yazı yazmayan öğretmen adaylarının yazma kaygılarının ara sıra yazan öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur. İşeri ve Ünal (2012) da Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarında, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısının arttığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, yazma kaygısı bulunan öğretmen adaylarının vakit buldukça yazma aktivitesi yaparak bu kaygıyı düşürebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, ortaokul ve lise yıllarında yapılan yazılı anlatımın sıklığının öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki eğitim dönemi için de yapılan yazılı anlatım etkinliği sayısı arttıkça yazma kaygılarının düştüğü görülmektedir. Bahsi geçen yıllarda hiç yazılı anlatım çalışması yapmamış olan öğretmen adaylarının ise en yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar da yine fazlaca yapılan yazma çalışmalarının yazma kaygısını düşüreceğini belirtir niteliktedir.

Çalışmanın sonuçları, yazma kaygısı ile konuşma kaygısının orta düzeyde ve anlamlı derecede ilişkili olduğu yönündedir. Ayrıca yazma kaygısı, konuşma kaygısının tüm alt boyutlarıyla da orta düzeyde ve anlamlı derecede ilişkilidir.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies*, 12(4) (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı), 47-70. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11373>.
- Baki, Y. & Karakuş, N. (2015). A research on speech anxiety of prospective Turkish teachers. *Anthropologist*, 21(1,2), 271-276.
- Barutcu, T. (2020). Yazma kaygısı. S. Alyılmaz ve B. Ürün-Karahan (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 87-113). İstanbul: Kriter.
- Bodie, G. D. (2010) A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70-105. doi: 10.1080/03634520903443849.
- Breakey, L. K. (2005). Fear of public speaking - the role of the SLP. *Seminars in Speech and Language*, 26(2), 107-117.

- Cohen, L. & Manion, L. (1998). *Research methods in education* (4. bs.). London: Routledge.
- Daly, J. A & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2215-2239.
- Demirel, A. (2019). Öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 210-220. doi: <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.30174>.
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 23-35. doi: 10.18026/cbayarsos.465705.
- Durmuş, E. ve Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(19), 325-336. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9981>.
- Erkuş, A. (2019). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (6. bs.). Ankara: Seçkin.
- Gömlüksiz, M. N. ve Koç-Deniz, H. (2019). Türkçe ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3), 1-13. doi: 10.29228/ijlet.23517.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. bs.). Ankara: Pegem.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 193-206.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kalaycı, D. & Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(64), 1480-1495.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 57-84). (4. bs.). Ankara: Anı.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygıların bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies*, 10(7), 541-556. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7960>.
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1407>.
- Kinay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 9(5), 1747-1760.
- Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 100-109.
- Lüle-Mert, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 784-789.
- Özkan, E. ve Kinay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1290-1301.
- Suroğlu-Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>.
- Şen, Ü. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(2), 70-84.
- Tekin, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (27. bs.). Ankara: Yargı.
- Temiz, E. (2013). Speech anxiety of music and Turkish language teacher candidates. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*. 3(2), 101-105.
- Temiz, E. (2015). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları. *Turkish Studies*, 10(3), 985-992. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7767>.

- Temizkan, M. (2016). Konuşma becerisi. *Konuşma eğitimi (sözlü anlatım)* içinde (s.200-244). (6. bs.). Ankara: Pegem.
- Tolun, K. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygularının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Özden, M. (2018). *Diksiyon ve konuşma eğitimi* (4. bs.). Ankara: Pegem.
- Ürün-Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3065-3075.