

Araştırma Makalesi

Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları ve Akademik Öz-yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Aysel ARSLAN¹ 

Öz

Bu çalışmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve öğrencilerin konuşma kaygıları ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmaya ilişkin verilerin elde edilmesi için tarama modelleri arasında bulunan basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen örneklem grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas il merkezinde, buldukları eğitim bölgelerine dikkat edilerek seçilmiş 10 farklı ortaokulda eğitim görmekte olan 200 kız, 286 erkek olmak üzere toplamda 486 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin konuşmaya yönelik yaşadıkları kaygı durumlarının belirlenmesi için Sevim (2012) tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin konuşmacı odaklı kaygı, çevre odaklı kaygı ve konuşma psikolojisi olarak üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin toplam güvenirliği .91 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada; öğrencilerin öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla Muris (2001) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği”nin alt boyutlarından olan “Akademik Öz-yeterlik Alt Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Telef ve Karaca (2012) yapmış ve ölçeğin akademik öz-yeterlik alt boyutunun güvenirliği .84 olarak; bu çalışmada ise .79 olarak bulunmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin analizi için aritmetik ortalama, yüzde, T-testi, ANOVA, LSD ve Pearson Korelasyon Katsayısı analiz teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin, konuşma kaygı ve akademik öz-yeterlik puanlarının cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşma kaygısı ve akademik öz-yeterlik puanlarının korelasyon sonuçları incelenmiş ve aralarında orta düzeyde bir ilişkinin (-.49) olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaygı, konuşma kaygısı, akademik öz-yeterlik, öğrenci, eğitim

Research Article

Investigation of Secondary School Students' Reading Anxiety and Academic Self-Efficacy Beliefs in Terms of Various Variables

Abstract

In this study; It is aimed to determine whether there is a difference in the speaking anxiety and self-efficacy beliefs of secondary school students' and the correlation between speaking anxieties and self-efficacy beliefs of the students. In order to obtain the data related to the research, simple unselected sampling method among the scan models is preferred. The study was conducted on 486 students, 200 females and 286 males in 10 different secondary schools from Sivas province centre. Two different scales were used in the study to determine the anxieties and self-efficacy beliefs of secondary school students. The "Speaking Anxiety Scale" developed by Sevim (2012) were used to determine the speaking anxiety levels. Scale consists of three sub-dimensions as Speaker, Environment and Speech Psychology-Focused Anxieties. The total reliability of the scale was determined as ,91. The "Academic Self-Efficacy Scale" as the subscale of the "Self-Efficacy Scale for Students" adapted by Telef and Karaca (2012) developed by Muris (2001) was used in order to determine the academic self-efficacy of the students. The reliability of the scale is .86. In the data analysis, arithmetic average, percentage, T-test, Anova, LSD and Pearson correlation analysis techniques were used to analyse the data about the study. When the findings obtained were analysed, it was determined that the students' speaking anxiety differed significantly according to gender, class, mother and father education status variables; the students' academic self-efficacy differed significantly according to gender, class, mother education status and father education status variables. According to the correlation results of students' academic self-efficacy and speaking anxiety total scores were found out to be moderate and in negative way (-.49).

Keywords: Anxiety, speaking anxiety, self-efficacy, student, education

Geliş/Received: 26/02/2018

Kabul/Accepted: 24/03/2018

To cite this article: Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 2 (3), 26-43.

* Bu makale, 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi/ 26-28 Ekim 2017, Muğla'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Öğretim Görevlisi, Cumhuriyet Üniversitesi, Turkey

Corresponding Author e-mail address: arslanaysel.58@gmail.com

1. GİRİŞ

Dil; toplumların oluşturdukları kültür ve tecrübelerinin sonraki nesillere aktarılmasında en önemli role sahip, geçmişten geleceğe uzanan doğal bir mirastır. Toplumlar bu miras aracılığıyla dünü bugüne, bugünü geleceğe dönüştürerek varlıklarını sürdürmektedir. Toplum ve insan hayatının her alanını kapsayan dil; insanın, tarihi süreç içerisindeki gelişimine olan etkileri itibarıyla insanlık ürünü olarak tanımlanmaktadır (Baki & Karakuş, 2015). Gülensoy (2000: 3-4) dildeki kuralları; dilin kendi içinde öne çıkan bazı eğilimlerden doğan, dilin yazılı ve sözlü işleyişine yardımcı olan bir takım prensipler şeklinde tanımlamaktadır. Binlerce yıl içinde oluşan, toplumların kültür ve deneyimlerinden etkilenerek ortaya konulan bir ürün olma özelliği gösteren dil (Özbay, 2009: 4); dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşan bir bütündür. Kullanılmaya başlanan becerilerin ilki ve en çok kullanılanı dinleme (Doğan, 2008: 262), ikincisi ve dinlemeden sonra en çok kullanılanı ise konuşma becerisidir (Demir, 2010). Konuşma becerisi insan hayatında oldukça önemli bir yere sahip olup okuma ve yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Öz, 2006: 193). Sosyal bir varlık olan insan, konuşma becerisi sayesinde çevresiyle iletişim kurmakta ve kurduğu iletişimi sürdürmektedir (Gündüz, 2007: 94). İnsan konuşma becerisini kullanarak; diğer insanlara bilgilerini, fikirlerini ve düşüncelerini en uygun kelimeleri kullanarak hızlı bir şekilde aktarabilmekte, onlarla etkin şekilde işbirliği yapabilmekte, sorunlarını karşı tarafa doğru şekilde iletebilmektedir (Güneş, 2007: 99). Günümüzde insanların çevreleriyle kurdukları iletişimin düzenli, etkin ve açık olması hem iş hem de özel hayatlarında daha başarılı olmalarını olumlu olarak desteklemektedir (Kurudayıoğlu, 2003: 288).

Konuşma, insan hayatında bebeklik çağından itibaren edinilmeye başlanan, sürekli kullanıldığı için de gelişmeye devam eden bir beceri olmasına rağmen insanların hem akademik hayatta hem de sosyal hayatta konuşmaya yönelik bir takım problemlerle karşılaştıkları ifade edilmektedir (Boylu & Çangal, 2015: 355). Bu problemlerin başında ise konuşma kaygısı gelmektedir. Bireyler hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşma yaparken yoğun bir kaygı yaşayabilmektedir (Demir & Melanlıoğlu, 2014: 108). Kaygının kavram anlamı Türkçe Sözlük'te (2005: 1115) bireylerin herhangi güçlü bir istek ya da güdülerinin gerçekleşmemesi olasılığı karşısında duydukları tedirginlik olarak verilmektedir. Uçar (2004) kaygıyı, korku ve endişenin hâkim olduğu bir duygu; Taş (2006), bireylerin herhangi bir uyaran karşısında yaşadığı fiziksel, duygusal ve psikolojik değişimler sonucu çeşitli derecelerde ortaya çıkan genel uyarılmışlık; Morgan (1998), nedeni tam belli olmayan hissedilen korku; Scovel (1991) ise tehdit edici olaylara ilişkin olarak hissedilen huzursuzluk ve endişeli olma durumu şeklinde tanımlamıştır. İnsanın doğal özellikleri arasında bulunan kaygı; bireylerde çok farklı nedenlerle ortaya çıkmakta (Özdal & Aral, 2005; Yaman & Suroğlu Sofu, 2013: 43), bireyin üzüntü, sıkıntı, başarısızlık duygusu, acizlik yargılanma vb. duygularına bağlı olarak hissettiği güvensizliği ifade etmektedir. Konuşma kaygısı, genel olarak bireylerin topluluk önünde konuşma yaptıkları durumda yaşadıkları sıkıntı durumunu tanımlamaktadır (Suroğlu Sofu, 2012: 12-16; Özdemir, 2013: 43). Konuşmacının konuya olan hâkimiyeti, konuşma konusu, konuşulan mekânın özellikleri, dinleyiciden aldığı tepki, kendi duygu durumu vb. pek çok farklı etken konuşmacının yaşadığı kaygı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Kardaş, 2015: 546). Konuşmaya karşı olumsuz bir tepki olarak geliştirilen konuşma kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması, terleme (Demir & Melanlıoğlu, 2014: 109), titreme, baş ağrısı, midede boşluk hissi ve tuvalete gitme ihtiyacı şeklinde fiziksel olarak kendini gösterebilir (Türkçapar, 2004). Breakey (2005), konuşma kaygısı taşıyan insanların büyük çoğunluğunun topluluk önünde konuşma fobisine sahip olduklarını söylemektedir. Bu da onların hem sosyal hem mesleki hem de akademik alanlarda başarılarını olumsuz etkilemektedir (Özdemir, 2000). Bireylerin motivasyonunu sağlama, özdüzenleme, öz-yeterlik gibi çeşitli üstbilişsel yeterlikleri kullanma becerilerine sahip olmalarının, yaşadıkları kaygı durumlarını azaltmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca bireyleri, psikolojik anlamda hissettikleri her türlü baskı, tehdit ve stres durumlarında yaşadıkları kaygıyla daha kolay baş edebilmeleri yönünde desteklemektedir (Bandura, 1997: 8).

Öz-yeterlik; Albert Bandura tarafından geliştirilmiş, Sosyal Bilişsel Öğrenme kuramı temeline dayanan bir motivasyon kuramıdır (Akgün, 2013: 51). Öz-yeterlik inancı, bireyin gelecekte yaşayabileceği her türlü olumsuz durumla baş edebilmesinde ne düzeyde başarılı olabileceğine yönelik olarak kendine olan inancı, yargısı olarak ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2005). Usluel ve Seferoğlu (2003) özyeterliliği; bireyin belirli bir alana ilişkin olarak göstermesi gereken performansa ilişkin olan her türlü etkinliği düzenleyebilme ve yerine getirebilmesine yönelik olarak kendi hakkındaki yargısı

olarak tanımlamıştır. Korkmaz (2011) ise özyeterliğin bireyin belirli, bir işi başarabileceğine ilişkin inancı olduğunu söylemektedir. Bandura (1997), bireyin herhangi bir işte başarılı olabilmesi için o iş hakkındaki bilgi ve becerilere sahip olmasının yeterli olmadığını; becerilerini etkin ve kendine güvenli bir şekilde kullanabilmesinin de gerektiğini belirtmektedir. Gawith (1995) de bireyin bir iş için yeterli donanımına sahip olsa bile o işi yapabileceğine yönelik öz-yeterlik inancı düşükse o işte başarısız olabileceğini ifade etmektedir. Birey, kendi yeterlik beklentisini yeniden oluşturma ve geliştirme süreçlerinde kendinde var olan psikolojik süreçlerini kullanmaktadır (Akar, 2008: 186). Bireyin herhangi bir işe başlayıp başlamaması, devamlılığı, motivasyonu ve performansı üzerinde öz-yeterlik inancının oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz, Gürçay & Ekici, 2007). Öz-yeterlik inancının belirli bir alan, durum, olay veya eyleme yönelik olduğu; bir alan için yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olan bireyin başka bir alan için düşük öz-yeterlik inancına sahip olabileceği belirtilmektedir (Pajares & Schunk, 2001). Birey kendi yeterliklerine ilişkin olarak olumlu bir tutuma sahipse karşılaştığı tüm zorluklarla daha kolay baş etmekte; vazgeçip bırakmak yerine bu durumu bir fırsat olarak değerlendirip üzerine gitmektedir (Bandura, 1997; Pajares & Schunk, 2001; Pajares, 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Öz-yeterlik algısı düşük olan bireylerin ise tam tersi bir tutuma sahip oldukları belirtilmektedir (Pajares & Schunk, 2001; Woolfolk Hoy & Spero, 2005: 344).

Bandura, öz-yeterlik inancının birbirleri ile sürekli etkileşim halinde olan dört temel bilgi kaynağına dayandığını belirtmektedir (Yavuzer & Koç, 2002: 35). Bu bilgi kaynaklarının ilki olan *Performans Başarıları*, bireyin belirli bir işte gösterdiği başarı ya da başarısızlık durumunun onun benzer işlerle ilgili olarak ortaya koyacağı performansını gösterdiği savunulmaktadır. Yani birey başarılı olduğu durumlarda olumlu olarak güdülenmekte, başarısız olduğu durumlarda ise benzer işlerden kaçınmaktadır. İkincisi olan *Dolaylı Yaşantılar*, bireyin bir durum veya eyleme ilişkin olarak etrafındaki insanların tecrübelerini gözlemlediğini ve beklentilerini de gözlemlediği davranışların sonucu doğrultusunda oluşturduğu söylenmektedir. Üçüncüsü olan *Sözel İkna*, bireyin bir işte göstereceği olumlu/olumsuz performansa ilişkin olarak etrafındaki kişilerce ikna edilmesinin onun performansını etkileyeceği şeklinde açıklanmaktadır. Dördüncüsü olan *Duygusal Durum* ise bireyin bir eylemi yaptığı sırada bedensel, zihinsel ve duygusal anlamda kendini iyi/kötü hissetmesinin onun performansı üzerinde etkili olacağı şeklinde ifade edilmektedir (Arslan, 2012: 1908; Yavuzer & Koç, 2002: 35). Bu kaynaklar arasında bireyin performansı üzerinde en etkili olanı, kendi bizzat yaşadığı deneyimlere dayanan performans başarılarıdır. Çünkü bireyin daha önce elde ettiği sonuçlar, onu doğrudan olumlu/olumsuz anlamda motive ederek yapacağı işe ilişkin çabasını belirlemektedir (Aktaş, 2003: 21). Gösterilen çaba, performansı doğrudan etkilediği için, bireyin performansına ilişkin öz-yeterlik algısı da performansı ve ortaya çıkan ürünün niteliğini etkilemektedir (Bandura, 1993: 128). Bireyin yapacağı işe ilişkin öz-yeterlik inancı yüksekse işten kaçınmamakta, gerekli çabayı göstererek sonuca kadar gitmekte ve başarı düzeyi artmaktadır (Pajares & Schunk, 2001: 242; Schunk, 2000: 117).

Öz-yeterlik kavramı kendi içinde; sosyal öz-yeterlik, akademik öz-yeterlik, mesleki öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik gibi pek çok farklı kategoriyi içermektedir (Yalnız, 2014: 95). Bu kategoriler içinde yer alan akademik öz-yeterliğin bireyin başarısı için oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir. Akademik öz-yeterlik, bireylerin öğrenmesine ilişkin inançlarını ve performansını belirlemekte; gelecekte hedefledikleri başarıyı ulaşabilmeleri için süreç boyunca kendi performanslarını yönetme, başarılı olabilmeleri için gereken çabayı göstermelerini (Schunk, 1991; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992); hedefledikleri başarıya ulaşmalarını sağlayacak organizasyonel ve motivasyonel tüm becerilerini kapsamaktadır (Zimmerman, 1989: 329). Pajares (1997), akademik öz-yeterliğin kendi içinde meslek seçimi, öğretmen özyeterliği ve akademik başarı ve performans olarak üç farklı kategoride ele alındığını söylemektedir. Chun ve Choi (2005) akademik özyeterliğin alt alanı olan akademik başarı ve performans özyeterliğini bireylerin özellikle öğrenme ortamlarında bireysel olarak performans ve başarılarına yönelik inançları şeklinde ifade etmektedir. Akademik başarı ve performans özyeterliği dört temel süreçten oluşmaktadır. Bu süreçlerden ilki olan *Bilişsel Süreçler* de birey, kendi öz-yeterlik inançlarını hedeflerine göre düzenlemektedir. İkincisi olan *Motivasyonel Sonuçlar* da birey, hedeflediği başarıya ulaşmak için kendini motive etmekte ve sağduyulu olarak süreci değerlendirmektedir. Üçüncüsü olan *Duygusal Süreçler* de birey; stres, kaygı, baskı, tehdit vb. her türlü olumsuz duygulara ilişkin olarak kendi duygusal durumunu düzenlemekte ve sürecin sorunsuz ilerlemesini sağlamaktadır. Dördüncüsü olan *Seçim Süreçlerinde* ise birey, hedeflediği başarıya ulaşmak için çevresindeki insanların eylemlerinin sonuçlarını gözlemlemekte ve

bunlardan aldığı dersleri dikkate almaktadır (Bandura, 1994: 3; Bandura, 1997: 5). Akademik özyeterliğin, bireylerin öğrenmesi ve öğrenmeye ilişkin güdülenmesinde oldukça önemli etkilerinin olduğu; gelecekteki öğrenme performanslarına ilişkin inançlarını şekillendirmelerine yardımcı olduğu; akademik özyeterliği yüksek olan bireylerin başarı düzeylerinin düşük olanlara göre daha üst düzeyde olduğu (Bandura, 1997; Pajares 1996); bireylerin öğrenme süreçlerinde yaşadıkları her türlü korku, kaygı, endişe gibi olumsuz duygularla baş etmelerinde onları desteklediği ifade edilmektedir (Aktağ, 2003: 21; Senemoğlu, 2005: 236).

Alan yazın incelendiğinde öz-yeterlikle ilgili yapılan çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Akademik öz-yeterlikle ilgili yapılan araştırmalarda akademik öz-yeterlik ve akademik başarı arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan birçok araştırmada akademik öz-yeterlik ve akademik başarı arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Pajares & Miller, 1994). Bu çalışmaların büyük bir kısmı öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yapıldığı, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik çalışmaların daha az olduğu görülmektedir (Arslan, 2017a: 32; Demirağ, 2015; Öncü, 2012). İlköğretim alanında yapılan çalışmalarda; özyeterliğin farklı alanlara yönelik ne gibi etkilerinin olduğu ve farklı değişkenlerle ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Arslan'ın (2012) ilköğretim öğrencilerinin kullandıkları öz-yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performanslarına yönelik yordama gücünü belirlemeyi amaçladığı çalışma sonuçlarına bakıldığında; her üç öz-yeterlik kaynağı ile öğrenme ve performans arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğrenme ve performanslarını en fazla arttıran kaynağın ise sözel ikna olduğu görülmektedir. Balkıs, Duru ve Buluş (2005) yaptıkları çalışmada; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları ile öz-yeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık durumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okula bağlılık ve öz-yeterlik inançları arttıkça şiddete olan eğilimlerinde düşme; medya, arkadaş grubu ve şiddete ilişkin inançlarına yönelik puanları arttıkça şiddete yönelik eğilimlerinde artma görüldüğü belirlenmiştir. Akar (2008) tarafından yapılan öz-yeterlik ve ilkokula başlayan öğrencilerin ilkokuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırma bulgularına göre; öğrencilerin öz-yeterlikleri yükseldikçe okuma ve yazmaya yönelik daha fazla çaba gösterdikleri, ilkokuma ve yazmaya ilişkin başarı seviyelerinin de buna bağlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çetin (2013) tarafından ilkokul dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarının akademik başarılarını yordama düzeyini belirlemek için yapılan araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının akademik başarılarını yordamada önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Telef ve Ergün'ün (2013) lise düzeyindeki öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının öznel olarak kendilerini iyi hissetmeleri üzerindeki etkisini incelediği araştırma bulgularına göre öğrencilerin yüksek öz-yeterlik inançları ile kendilerini iyi hissetmeleri arasında pozitif bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Koç ve Arslan'ın (2017) ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yaptıkları araştırma bulgularına göre öğrencilerin öz-yeterlikleri ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Konuşma kaygısı ile ilgili literatür tarandığında öz-yeterlikle yapılan araştırmalara göre nispeten daha az çalışmaya rastlanılmıştır. Araştırmaların önemli bir kısmının yabancı dil konuşma kaygısı üzerine olduğu görülmüştür. Yıldırım (2007) yabancı dil öğrenenlerin konuşma kaygılarını; Boylu ve Çangal (2015); Karçiç ve Çetin (2015) Bosna Hersek'li öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını; Kardeş (2015) çok dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını; Sallabaş (2012); Özdemir (2013) Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarını; Sevim (2014); Solak ve Yılmaz (2017) yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını; Şen ve Boylu (2015) Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapmışlardır. Baki ve Karakuş (2015) tarafından yapılan Türkçe öğretmenlerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmada konuşma kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak konuşma kaygısı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Gedik'in (2015) ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerini farklı değişkenler açısından araştırdığı çalışma sonuçlarında; öğrencilerin konuşma kaygılarının cinsiyet, sınıf ve ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak okul türü ve çevre ile iletişimlerini değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. İşcan ve Karagöz'ün (2016) Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygısını belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonuçlarına

göre aday öğretmenlerin konuşmacı odaklı kaygı puanlarının yüksek; çevre odaklı kaygı ve konuşma psikolojisi kaygı puanlarının ise düşük olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların dışında alan yazında; Suroğlu Sofu (2012), Tüm ve Kunt (2013), Katrancı ve Kuşdemir (2015), Sevim ve Gedik (2014), Temiz (2015), Tüzemen (2016) ve Yıldırım (2015) tarafından yapılan, konuşma kaygısını çeşitli değişkenler açısından inceleyen araştırmaların bulunduğu tespit edilmiştir. Alan yazında konuşma kaygısı ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu çalışmada; ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançları ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançları cinsiyete, sınıf düzeyine, anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde evren/örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Evren Örneklem

Bu çalışmaya dâhil edilen örneklem grubunun belirlenmesinde tarama modelleri arasında yer alan basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu; 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Sivas il merkezinde bulunan 10 farklı ortaokulda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunda; 117 beşinci sınıf, 117 altıncı sınıf, 190 yedinci sınıf ve 62 sekizinci sınıf olmak üzere toplamda 486 öğrenci yer almaktadır. Araştırmaya katılan örneklem grubundaki öğrenci sayısı 2016-2017 yılı bahar döneminde, Sivas il merkezinde yer alan ortaokullarda öğrenim görmekte olan 21.916 ortaokul öğrencisinden .05 anlamlılık düzeyine göre $d = \pm .05$ örnekleme hatası (Sönmez & Alacapınar, 2011: 338) temel alınarak tespit edilmiştir. Tablo 1’de örnekleme ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 1. Örneklem ilişkisi betimsel istatistikler

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	200	41.2
	Erkek	286	58.8
Sınıf	5. Sınıf	117	24.1
	6. sınıf	117	24.1
	7. Sınıf	190	39.1
	8. Sınıf	62	12.8
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	163	33.5
	Ortaokul	162	33.3
	Lise	117	24.1
	Üniversite	44	9.1
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	54	11.1
	Ortaokul	132	27.2
	Lise	183	37.7
	Üniversite	117	24.1

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin verilerin elde edilmesi amacıyla Sevim (2012) tarafından geliştirilen “*Konuşma Kaygısı Ölçeği*” ve Muris’in (2001) geliştirdiği, Türkçeye uyarlaması Telef ve Karaca *International e-Journal of Educational Studies* 2018 Volume 2 Issue 3, 26-43

(2012) tarafından yapılan “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği”nin alt boyutları arasında bulunan “Akademik Öz-yeterlik Alt Ölçeği” kullanılmıştır.

2.2.1. Konuşma Kaygısı Ölçeği

Bu araştırmada öğrencilerin konuşma kaygılarının belirlenmesi amacıyla Sevim (2012) tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek konuşmacı odaklı kaygı, çevre odaklı kaygı ve konuşma psikolojisi olarak üç alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek alt boyutlarında güvenilirlik; konuşmacı odaklı kaygı .89, çevre odaklı kaygı .82 ve konuşma psikolojisi .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam güvenilirliği ise .91 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarında güvenilirlik; konuşmacı odaklı kaygı .82, çevre odaklı kaygı .74 ve konuşma psikolojisi .72 olarak; ölçeğin toplam güvenilirliği ise .89 olarak bulunmuştur. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmış olup “Hiçbir Zaman=1”, “Çok Az=2”, “Bazen=3”, “Çoğu Zaman=4” ve “Her Zaman=5” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 en düşük puan ise 20’dir. Öğrencilerin aldıkları puanlar yükseldikçe konuşma kaygılarının arttığı düşüldükçe azaldığı söylenebilir.

2.2.2. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği / Akademik Öz-yeterlik Alt Ölçeği

Bu araştırmada öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanlarının belirlenmesi amacıyla Muris’in (2001) ergenlik dönemindeki gençlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirdiği Türkçeye uyarlamasını Telef ve Karaca’nın (2012) yaptığı “Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Bu çalışmada bu alt boyutlar arasında yer alan ve yedi maddeden oluşan “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin “Akademik Öz-yeterlik” alt boyutunun güvenilirliği .84 olarak; bu çalışmada ise .79 olarak belirlenmiştir. Ölçek beşli likert tipinde olup “Hiç=1”, “Biraz=2”, “Oldukça İyi=3”, “İyi=4” ve “Çok İyi=5” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 35 en düşük puan ise 7’dir. Öğrencilerin aldıkları puan yükseldikçe akademik öz-yeterliklerinin arttığı düşüldükçe azaldığı söylenebilir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas il merkezinde bulunan 10 ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilere ölçeklerin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Ölçekler uygulanmadan önce gerekli izinler alınmış ve uygulanırken de öğrenci gönüllülüğü dikkate alınmıştır. Ölçekler, toplamda 517 öğrenciye uygulanmış ancak ölçeklerin 31 tanesi gerekli özellikleri taşımadığı için çıkarılarak 486 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin analizi SPSS 22.0 istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Puanların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi uygulanmıştır. Verilerin normallik analizleri yapılarak aritmetik ortalama ve standart sapma puanları belirlenmiştir. Yapılan bu testlerdeki bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Anova ve bağımsız T testi kullanılmıştır. Anova testinin uygulandığı değişkenler arasındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlik algıları arasında ilişki bulunup bulunmadığını ve ilişkinin yönünü belirlemek amacıyla da Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen verilerin analizi neticesinde ulaşılan bulgular yer almaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin betimsel analizi yapılmış; en yüksek puanlar, ölçek ortalamaları ve standart sapma puanlarına ilişkin elde veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler

Ölçekler	N	En düşük puan	En yüksek puan	Ort.	ss
Akademik öz-yeterlik	486	7	35	27.06	4.97
Konuşma odaklı kaygı	486	11	55	24.73	8.58
Çevre odaklı kaygı	486	6	30	14.39	5.96
Konuşma psikolojisi	486	3	15	6.88	3.09

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre konuşma kaygılarının değişip değişmediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız t-testi sonucuna göre ulaşılan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre konuşma kaygıları bağımsız t-testi bulguları

	Cins.	N	Ort.	ss	t	p
Konuşma odaklı kaygı	Kız	200	23.18	8.00	-3.38	.00*
	Erkek	286	25.81	8.77		
Çevre odaklı kaygı	Kız	200	13.90	6.02	-1.51	.13
	Erkek	286	14.73	5.90		
Konuşma psikolojisi	Kız	200	6.32	2.83	-3.41	.00*
	Erkek	286	7.26	3.22		

*p<.05

Tablo 3'te yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre konuşma kaygı puanlarının; konuşma kaygısı ölçeğinin konuşma odaklı kaygı ve konuşma psikolojisi alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği p<.05, çevre odaklı kaygı alt boyutunda ise göstermediği p>.05 belirlenmiştir. Konuşma odaklı kaygı ve konuşma psikolojisi alt boyutlarında görülen anlamlı farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan ANOVA testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre konuşma kaygıları ANOVA testi bulguları

	Sınıf	N	Ort.	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Konuşma odaklı kaygı	5.Sınıf	117	25.70	8.82	1.10	.35	Yok
	6.Sınıf	117	24.86	8.18			
	7.Sınıf	190	23.93	8.84			
	8.Sınıf	62	25.08	7.80			
Çevre odaklı kaygı	5.Sınıf	117	14.83	6.08	2.39	.04*	*6-8
	6.Sınıf	117	15.29	6.14			
	7.Sınıf	190	13.98	6.15			
	8.Sınıf	62	13.10	4.40			
Konuşma psikolojisi	5.Sınıf	117	7.35	3.14	1.45	.23	Yok
	6.Sınıf	117	6.90	3.15			
	7.Sınıf	190	6.70	3.06			
	8.Sınıf	62	6.48	2.96			

*p<.05

Tablo 4'teki bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılık p<.05 gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti amacıyla yapılan LSD testinde konuşma kaygısı ölçeğinin çevre odaklı kaygı alt boyutunda "6 ve 8. "sınıflar arasında 8. sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer alt gruplarda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre konuşma kaygıları ANOVA testi bulguları

	Sınıf	N	Ortalama	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Konuşma odaklı kaygı	İlkokul	163	24.83	8.70	1.93	.02*	*Ortaokul-Üniversite
	Ortaokul	162	25.62	8.13			
	Lise	117	24.29	8.94			
	Üniversite	44	22.25	8.27			
Çevre odaklı kaygı	İlkokul	163	14.42	5.64	.05	.99	Yok
	Ortaokul	162	14.41	6.00			
	Lise	117	14.44	6.52			
	Üniversite	44	14.07	5.61			
Konuşma psikolojisi	İlkokul	163	6.91	3.00	.22	.89	Yok
	Ortaokul	162	6.91	3.14			
	Lise	117	6.92	3.22			
	Üniversite	44	6.52	3.03			

*p<.05

Tablo 5’te bulunan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı p<.05 belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre; konuşma kaygısı ölçeğinin konuşma odaklı kaygı alt boyutunda “ortaokul-üniversite” grupları arasında üniversite eğitim durumu lehine olmak üzere anlamlı farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre konuşma kaygıları ANOVA testi bulguları

	Sınıf	N	Ortalama	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Konuşma odaklı kaygı	İlkokul	54	25.57	9.83	2.47	.04*	*Ortaokul-Üniversite
	Ortaokul	132	25.92	8.53			
	Lise	183	24.66	8.56			
	Üniversite	117	23.10	7.86			
Çevre odaklı kaygı	İlkokul	54	15.02	5.68	1.30	.29	Yok
	Ortaokul	132	15.08	6.50			
	Lise	183	13.99	5.78			
	Üniversite	117	13.94	5.70			
Konuşma psikolojisi	İlkokul	54	7.28	3.17	1.36	.25	Yok
	Ortaokul	132	7.13	3.05			
	Lise	183	6.86	3.30			
	Üniversite	117	6.44	2.73			

*p<.05

Tablo 6’da bulunan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı p<.05 tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre; konuşma kaygısı ölçeğinin konuşma odaklı kaygı alt boyutunda “ortaokul-üniversite” grupları arasında üniversite eğitim durumu lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre akademik öz-yeterlik bağımsız t-testi bulguları

	Cins.	N	Ort.	ss	t	p
Öz-yeterlik	Kız	200	27.78	4.72	2.68	.01*
	Erkek	286	26.56	5.10		

*p<.05

Tablo 7’de yer alan bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık p<.05 gösterdiği ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının sınıf düzeyi, değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre akademik öz-yeterlik ANOVA testi bulguları

	Sınıf	N	Ort.	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Öz-yeterlik	5.Sınıf	117	28.61	4.70	5.83	.00*	*5-6*, *5-7, *5-8
	6.Sınıf	117	26.96	4.54			
	7.Sınıf	190	26.20	5.33			
	8.Sınıf	62	26.95	4.52			

*p<.05

Tablo 8’de bulunan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaştığı p<.05 görülmektedir. Belirlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla yapılan LSD testinin sonucuna göre “5 ve 6”, “5 ve 7”, “5 ve 8” sınıfları arasında anlamlı bir şekilde farklılık olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu farklılıkların tüm gruplarda 5. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre akademik öz-yeterlik ANOVA testi bulguları

	Sınıf	N	Ort.	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Öz-yeterlik	İlkokul	163	26.74	4.82	3.13	.03*	*Ortaokul-Lise *Ortaokul-Üniversite
	Ortaokul	162	26.44	5.33			
	Lise	117	27.91	4.66			
	Üniversite	44	28.27	4.62			

*p<.0

Tablo 9’da bulunan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık p<.05 gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre “ortaokul ve lise”, “ortaokul ve üniversite” grupları arasında anne eğitim durumu daha yüksek olan öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre akademik öz-yeterlik ANOVA testi bulguları

	Sınıf	N	Ort.	ss	F	p	Anlamlı Fark LSD
Öz-yeterlik	İlkokul	54	26.50	5.40	2.64	.04*	*İlkokul-Üniversite *Ortaokul-Üniversite
	Ortaokul	132	26.46	4.85			
	Lise	183	26.99	4.98			
	Üniversite	117	28.11	4.79			

*p<.05

Tablo 10’da bulunan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık p<.05 gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre “ilkokul-üniversite”, “ortaokul ve üniversite” grupları arasında baba eğitim durumu daha yüksek olan öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizinin sonuçları Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançları arasındaki korelasyon testi sonuçları

	AÖY	KOK	ÇOK	KP	KTP
Akademik öz-yeterlik	1.00	-.36**	-.33**	-.27	-.49**
Konuşma odaklı kaygı		1.00	.66**	.60**	.93**
Çevre odaklı kaygı			1.00	.62**	.87**
Konuşma psikolojisi				1.00	.75**
Konuşma toplam puan					1.00

Tablo 11’de bulunan bulgular incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançları ile konuşma odaklı kaygı ($r=-.36$) alt boyutunda negatif yönde orta düzeyde, çevre odaklı kaygı ($r=-.33$) alt boyutunda orta düzeyde negatif yönde, konuşma psikolojisi ($r=-.27$) alt boyutunda düşük düzeyde negatif yönde ilişki bulunmaktadır. Konuşma kaygısı toplam puanı ile akademik öz-yeterlik puanı arasında ($r=-.49$) negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada; ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlikleri cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumları değişkenlerine göre incelenmiştir. Konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterliklerinin korelasyonuna bakılmıştır. Elde edilen bulgularla ilgili yapılan sonuç ve tartışma aşağıda sunulmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların, konuşma odaklı kaygı ve konuşma psikolojisi alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Suroğlu Sofu’nun (2012) öğretmen adayları üzerinde yaptığı tez çalışmasında elde edilen sonuçlara bakıldığında cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların konuşma kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sevim ve Gedik’in (2014) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde; öğrencilerin konuşma kaygı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ve bu farklılığın bu çalışma ile uyumlu olarak kız öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Baki ve Karakuş (2015) tarafından Türkçe öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde; öğretmen adaylarının konuşma kaygı puanlarının

cinsiyet değişkeni açısından yine bu çalışma ile uyumlu olarak anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ve bu farklılığın konuşmacı odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı alt boyutlarında olduğu tespit edilmiştir. Katrancı ve Kuşdemir (2015) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre; öğrencilerin konuşma kaygılarına ilişkin puanlarında, cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sallabaş (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin konuşma kaygıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Boylu ve Çangal'ın (2015) yaptıkları çalışma sonuçları incelendiğinde; katılımcıların konuşma kaygıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Gedik (2015) tarafından lise düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan çalışma sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin konuşma kaygı puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Kardaş'ın (2015) Türkçe öğretmen adaylarına yönelik yaptığı araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında; öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Kavruk ve Deniz (2015) tarafından ortaokul düzeyinde yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin konuşma kaygıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Özkan ve Kınay (2015); Şen ve Boylu (2015); Yıldırım (2015); Tüzemen'in (2016) yaptıkları çalışma sonuçlarına göre de cinsiyet değişkeni ve konuşma kaygısı arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; araştırmalarda cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçlar elde edildiği; anlamlı farklılık bulunan çalışmaların tamamında bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarına ilişkin puanların, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla yapılan LSD testinde çevre odaklı kaygı alt boyutunda "6 ve 8. "sınıflar arasında 8. sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu; diğer alt gruplarda ise anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Suroğlu Sofu (2012) tarafından ikinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını karşılaştırdığı araştırmadan elde edilen bulgulara göre; dördüncü sınıf öğretmen adayları lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Baki ve Karakuş'un (2015) ikinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışma sonuçlarında katılımcıların konuşma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farklılığın dördüncü sınıf öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür. Özkan ve Kınay'ın (2015) ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını araştırdıkları çalışmaya göre; öğrencilerin konuşma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği ve bu farklılığın genel olarak alt düzeydeki sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Gedik'in (2015) lise düzeyindeki öğrencilerin konuşma kaygılarını incelediği araştırma bulgularına göre; sınıf düzeyi değişkeni ile konuşma kaygı puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Kardaş (2015) tarafından Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının belirlenmesinin amaçlandığı çalışma sonuçlarına göre konuşma kaygısı ve sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Kavruk ve Deniz'in (2015) ortaokul düzeyinde yaptıkları çalışmaya göre öğrencilerin konuşma kaygıları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Yıldırım'ın (2015) yaptığı araştırmaya göre de konuşma katılımcıların konuşma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarına ilişkin puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre; konuşma odaklı kaygı alt boyutunda "ortaokul-üniversite" grupları arasında üniversite eğitim durumu lehine olmak üzere anlamlı farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenememiştir. Kavruk ve Deniz'in (2015) ortaokul düzeyinde eğitim gören ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının belirlenmek için yaptıkları araştırma bulgularına göre; anne eğitim durumu ve konuşma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın konuşmacı odaklı kaygı alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım (2015) tarafından yapılan araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin konuşma kaygısı puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı; bu farklılığın daha üst düzey anne eğitim durumu lehine olduğu tespit edilmiştir. Tüzemen (2016) tarafından yapılan tez çalışmasının bulgularına bakıldığında katılımcıların konuşma kaygı puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği; bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan LSD testi sonucuna göre; konuşma odaklı kaygı alt boyutunda “ortaokul-üniversite” grupları arasında üniversite eğitim durumu lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Yıldırım (2015) tarafından yapılan araştırma bulguları incelendiğinde; öğrencilerin konuşma kaygısı puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farklılığın daha üst düzey baba eğitim durumu lehine olduğu tespit edilmiştir. Kavruk ve Deniz (2015) tarafından ortaokul düzeyinde yapılan çalışma bulguları incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Tüzemen’in (2016) yaptığı tez çalışmasında elde edilen sonuçlar incelendiğinde katılımcıların konuşma kaygı puanlarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Fırat Durdukoca (2010) tarafından sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde; öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ve bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. İnnalı ve Aydın’ın (2014) ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma bulgularına bakıldığında; cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Koç ve Arslan’ın (2017) ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarını belirlemek için yaptıkları araştırma sonuçlarında cinsiyet değişkeninin kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Arslan (2017a) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik araştırma bulgularına göre yine bu çalışmayla uyumlu olmak üzere öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aksu (2008) tarafından yapılan öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin öz-yeterliklerini belirlemek için yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır. Aksoy ve Diken (2009) tarafından yapılan rehber öğretmenlerin öz-yeterliklerinin belirlenmesini amaçlayan araştırma sonuçları incelendiğinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Arslan’ın (2017b) ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ve okuma kaygılarını belirlemek için yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Alan yazında yer alan Akbaş ve Çelikkaleli’nin (2006); Çetin’in (2009); Altıntaş ve Kaya (2012); Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç (2012) ve Baykara (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır. Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde farklı sonuçlar elde edildiği ancak anlamlı cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermeyen çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Ancak ortaokul düzeyindeki çalışmaların çoğunda anlamlı farklılığın olduğu ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaştığı; bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti amacıyla yapılan LSD testinin sonucuna göre “5 ve 6”, “5 ve 7”, “5 ve 8.” sınıflar arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu farklılıkların tüm gruplarda beşinci sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Fırat Durdukoca (2010) tarafından öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırma sonuçlarına bakıldığında üst sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Baykara’nın (2011) birinci ve üçüncü sınıf İngilizce öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, birinci sınıflar lehine olmak üzere sınıflar arasında anlamlı farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Altıntaş ve Kaya (2012) tarafından fen bilgisi öğretmen adaylarının almış oldukları fen ve teknoloji dersinin drama yöntemi kullanılarak işlenmesinin öz-yeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemek üzere yaptıkları çalışma sonuçları incelendiğinde; üst sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Koç ve Arslan’ın (2017) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma bulgularında; öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeni açısından akademik öz-yeterlik puanlarının alt sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Arslan (2017a; Arslan, 2017b) tarafından ortaokul düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan araştırma sonuçlarında yine bu çalışma ile uyumlu olarak alt sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılık belirlenmiştir. Altıntaş,

Özdemir ve Kerpiç'in (2012) matematik öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarında ise sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Akçay ve Akkuzu (2012) tarafından yapılan kimya öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırma sonuçlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Alan yazında yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; çalışmaların ağırlıklı olarak ortaokul öğrencileri ve öğretmen adayları üzerinde yapıldığı ve sınıf düzeyi değişkeninin akademik öz-yeterlik üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda elde edilen sonuçlara göre bu etki; öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak üst sınıflar lehine iken ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalarda alt sınıflar lehinedir. Ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalarda alt sınıflarda akademik öz-yeterlik puanlarının üst sınıflara göre daha yüksek çıkmasının sebebi olarak; öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe akademik başarıya yönelik endişelerinin daha üst düzeye çıkması ve ergenlik dönemi problemlerini yoğun bir şekilde yaşamalarının etkili olabileceği savunulmaktadır (Arslan, 2017a). Bu konuda öğrencilerin ortaokul son sınıftayken iyi bir liseye yerleşmek için gerekli puanı almaya yönelik yaşadıkları sınav kaygısının da önemli olduğu düşünülmektedir. Öztürk ve Aksoy (2014) tarafından ortaokul son sınıf öğrencileri üzerinde TEOG sınavının etkilerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma bulgularına göre öğrenciler bu tür sınav durumlarında çok yoğun bir stres yaşamaktadır. Öğrenciler bu tür sınavlar için işkence, ölüm, eziyet vb. metaforları kullanmaktadır (Karadeniz, Er & Tangülü, 2014; 71-73).

Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre; “ortaokul ve lise”, “ortaokul ve üniversite” grupları arasında anne eğitim durumu daha yüksek olan öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer gruplar arasında farklılık olmamasına rağmen anne eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanlarının da yükseldiği belirlenmiştir. İnnalı ve Aydın (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre bu çalışmayla uyumlu olarak anne eğitim durumu açısından anlamlı farklılık olduğu ve annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının da yükseldiği tespit edilmiştir. Koç ve Arslan'ın (2017) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde anne eğitim durumunun öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu ve bu farklılığın yüksek eğitilmiş anneler lehine olduğu görülmektedir. Arslan (2017a; Arslan, 2017b) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda da yine bu çalışmayı destekleyecek sonuçlara ulaşılmıştır. Çetin'in (2009) ilköğretim öğrencilerine yönelik olarak yaptığı araştırma sonuçlarında anne eğitim durumunun akademik öz-yeterlik puanları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; anne eğitim durumunun öğrencilerin akademik öz-yeterlik puanları üzerinde yüksek eğitilmiş anneler lehine olmak üzere etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre; “ilkokul-üniversite”, “ortaokul ve üniversite” grupları arasında baba eğitim durumu daha yüksek olan öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu tespit görülmüştür. İnnalı ve Aydın'ın (2014) sekizinci sınıf düzeyinde yaptığı araştırma bulgularına göre; baba eğitim durumunun öğrencilerin öz-yeterlik puanları üzerinde etkili olduğu ve baba eğitim durumu arttıkça öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının da paralel şekilde arttığı görülmektedir. Koç ve Arslan'ın (2017) ortaokul düzeyindeki öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde; baba eğitim durumunun öğrencilerin öz-yeterlik puanlarında baba eğitim durumu yüksek öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Arslan (2017a; Arslan, 2017b) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan araştırma sonuçlarında da yine bu çalışmayla uyumlu olarak yüksek eğitilmiş baba eğitim durumu lehine olmak üzere anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çetin'in (2009) yaptığı çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde ise baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde baba eğitim durumunun daha yüksek eğitime sahip babalar lehine olmak üzere anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Koç ve Arslan (2017: 765), yüksek düzeyde eğitilmiş olan anne ve babaların çocuklarının daha düşük düzeyde olanlara göre öğrenme ve akademik gelişimlerini destekleyecek daha iyi öğrenme ortamlarına sahip olduklarını ve bu durumda onları daha avantajlı konuma getirdiğini söylemektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; ortaokul öğrencilerinin akademik öz-yeterlik inançları ile konuşma kaygısı ölçeğinin konuşmacı odaklı kaygı alt boyutu arasında negatif yönde orta düzeyde; çevre odaklı kaygı alt boyutu arasında negatif yönde orta düzeyde; konuşma psikolojisi alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Konuşma kaygısı toplam puanı ile akademik öz-yeterlik puanı arasında ise negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin yüksek olması onların konuşma kaygılarını düşürmektedir. Konuşma kaygısı üzerinde yapılan araştırmalarda genel olarak yapılandırıcı yaklaşıma uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasının ve üst düzey becerilere yönelik yapılan etkinliklerin katılımcıların konuşma kaygı düzeyini düşürdüğü belirlenmiştir. Aykaç ve Çetinkaya (2013) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırma sonuçlarına göre yaratıcı drama etkinlikleri öğretmenlerin konuşma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Katrancı ve Kuşdemir (2015) tarafından Türkçe öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre sözlü anlatım dersi uygulamalarının konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Tüzemen'in (2016) altıncı sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı tez çalışmasında elde edilen sonuçlara göre akademik çelişki tekniğinin konuşma kaygısını azaltmada olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Joiner (1986), öğrencilerin yaşadıkları her türlü kaygı durumunun özgüvenlerini kaybetmelerine neden olduğunu söylemektedir. Elde edilen tüm sonuçlar birlikte ele alındığında öğrencilerin yaşadıkları konuşma kaygısıyla baş edebilmeleri için üstbilişsel becerilerin öğrencilere kazandırılmasına önem verilmesi gerektiği ifade edilebilir. Öğrencilerin daha çok konuşma imkânı buldukları drama, hazırlıklı/hazırlıksız konuşma, sözlü anlatım vb. yöntem, teknik ve etkinliklerin sınıf ortamında kullanılması; yaşadıkları konuşma kaygısını azaltmada etkili olmaktadır.

Günümüz dünyasında bireyi başarıya götüren önemli etkenlerden biri de onun konuşma becerisini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmesidir. Çünkü bireyin konuşma becerisini etkin olarak kullanması hem kendini doğru ve etkili şekilde ifade etmesine olanak sağlamaktadır. Konuşmayı olumsuz etkileyen konuşma kaygısının azaltılmasına ilişkin daha fazla çalışmanın yapılması gerekmektedir. Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler sunulmaktadır:

Konuşma kaygısını azaltmada üst bilişsel becerilerin etkisini belirlemeye yönelik daha fazla çalışma yapılması alan yazına bu konuda katkı sağlayacaktır.

Farklı eğitim kademeleri ve okul türleri açısından öğrencilerin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Konuşma kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılarak neden ve çözüm yollarına ilişkin daha derinlikli sonuçlar elde edilebilir.

Konuşma kaygısına yönelik yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak yabancı dil konuşma kaygısına yönelik olduğu görülmektedir. Bu sebeple bireyin kendi anadiline yönelik yaşadığı konuşma kaygısının nedenlerine ilişkin daha fazla araştırma yapılması bu durumun nedenlerinin belirlenerek çözüm yollarının da daha doğru şekilde ortaya konulabilmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlere sınıf içinde konuşmak istemeyen öğrencileri nasıl sürece dâhil ederek onlara etkili konuşma becerisi kazandırabileceklerine ilişkin bilgi verilmelidir.

Konuşma kaygısını oluşturan nedenlerin ve çözüm yollarının daha net olarak ortaya konulabilmesi için rehberlik birimleriyle ortak araştırmalar yapılmalıdır.

Konuşma kaygısı ile yapılan çalışmaların meta analizi yapılarak elde edilen sonuçların detaylı karşılaştırması yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilkökuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.

- Akçay, H. & Akkuzu, N. (2012). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Dokuz Eylül Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 2195-2216.
- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.
- Aksoy, V. & Diken, I. H. (2009). Examining school counselors' sense of self-efficacy regarding psychological consultation and counseling in special education. *Elementary Education Online*, 8(3), 709-719.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.
- Aktaş, I. (2003). *Teacher efficacy of pre-service teachers in Abant İzzet Baysal University in Turkey*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The Faculty of The Graduate Collage at the University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Altıntaş, E. & Kaya, H. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının drama yöntemiyle fen ve teknoloji dersinin işlenmesine yönelik öz-yeterlik ve tutumları. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28(4), 287-295.
- Altıntaş, E., Özdemir, A. Ş. & Kerpiç, A. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarının bölümlere göre karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-34.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Arslan, A. (2017a). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 30-44.
- Arslan, A. (2017b). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(1), 12-31.
- Aykaç, M. & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 671-682.
- Baki, Y. & Karakuş, N. (2015). A research on speech anxiety of prospective Turkish teachers. *The Anthropologist*, 21(1-2), 271-276.
- Balkıs, M., Duru, E. & Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik medya şiddete yönelik inanç arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 1206-1222.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 80-92.
- Boylu, E. & Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen bosna-hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Breakey, L. K. (2005). Fear of public speaking- the role of the SLP. *Seminars in Speech and Language*, 26, 107-117.
- Chun, A. H. C. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264. DOI: 10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 130-141.
- Çetin, B. (2013). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1117-1132.

- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Demir, T. & Melanlıoğlu, D. (2014). Speaking anxiety scale for secondary school education students: validity and reliability study. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.
- Demirağ, S. (2015). Öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin yetenek, ortam ve eğitim kalitesine göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları*, 4(1), 315-323.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Fırat Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Gawith, G. (1995). *A serious look at self-efficacy: Or waking beeping Slooty*. 16 Şubat 2018 tarihinde http://www.theschoolquarterly.com/info_lit_archive/learning_thinking/95_gg_aslasewbs.htm adresinden alınmıştır.
- Gedik, M. (2015). Siirt örnekleminde ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13, 77-93.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gündüz, O. (2007). Konuşma eğitimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde. Ankara: PegemA Yayınları.
- Güneş F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- İnnali, H. Ö. & Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 651-682. DOI: 0.7827/TurkishStudies.7132
- İşcan, A. & Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(3), 193-206.
- Joiner, E. (1986). Listening in the foreign language. B. H. Wing (Ed.). In *listening reading, and writing: analysis and application*, (pp. 43-70) Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Karadeniz, O., Er, H. & Tangülü, Z. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 64-81.
- Karçiç, A. & Çetin, M. (2015). Yabancı dil Türkçe öğreniminde konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygılar üzerine (Bosna Hersek örneğinde). *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 971-986.
- Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygıların bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10, 541-556.
- Katranç, M. & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Kavruk, H. & Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(15), 63-89.
- Koç, C. & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778. DOI: <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2017.29>
- Korkmaz, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının öğretim materyallerinden yararlanmaya dönük özyeterlilik algıları. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2(4).
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 267-309.
- Morgan, C. T. (1998). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1010961119608>

- Öncü, H. (2012). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdal, F. & Aral, N. (2005). Baba yoksunu olan ve anne-babası ile yaşayan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 255-267.
- Özdemir, E. (2000). *Güzel ve etkili konuşma sanatı* (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, E. & Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1290-1301.
- Öztürk, F. Z. & Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454. DOI: 10.7822/omuefd.33.2.8
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. Paul Pintrich & Martin I. Maehr, (Eds.), In *advances in motivation and achievement*. (Vol.10, pp. 1-49). Greenwich: CT: JAI Press.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. R. Riding & S. Rayner (Ed.). In *self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. 16 Şubat 2018 tarihinde <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> adresinden alınmıştır.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218. DOI: 10.7827/TurkishStudies.3481
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1018>
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. E. K. Horwitz and D. J. Young, (EDS.). In *language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (11. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 927-937.
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 60(60), 389-402.
- Sevim, O. & Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 52, 379-393.
- Solak, E. M. & Yılmaz, F. (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 2146-9199.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Suroğlu Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Şen, Ü. & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.

- Taş, Y. (2006). *Kaygı nedir?* Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi. 14 Şubat 2018 tarihinde http://www.pdgm.bilkent.edu.tr/sinav_kaygisi.html adresinden alınmıştır.
- Telef, B. B. & Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Telef, B. B. & Ergün, E. (2013). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olarak öz-yeterlik. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 423-433. DOI: <http://dx.doi.org/10.5578/keg.5955>
- Temiz, E. (2015). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 985-992.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tüm, D. Ö. & Kunt, N. (2013). Speaking anxiety among EFL student teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 385-399.
- Türkçapar, H. (2004). Anksiyete bozukluğu ve depresyonun tanısal ilişkileri. *Klinik Psikiyatri*, 4, 12-16.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Uçar, F. (2004). Streste zihnin rolü ve strese bağlı zihinsel/ruhsal hastalıklar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34-35), 85-102.
- Usluel, Y. K. & Seferoğlu, S. S. (2003). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının bilgisayar kullanımı ve öz-yeterlik algıları*. BTIE, 20-22 Mayıs, ODTÜ-Ankara, Türkiye.
- Woolfolk-Hoy, A. & Spero R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Yalnız, A. (2014). Akademik öz-yeterlik: olumlu ve olumsuz duygulanımın yordayıcı rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-101.
- Yaman, H. & Suroğlu Sofu, M. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 41-51.
- Yavuzer, Y. & Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35- 43.
- Yıldırım, S. (2007). Foreign language anxiety: Listening and speaking. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 178-206.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/1163261>