

T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ OLUMSUZ ÇOCUKLUK
YAŞANTILARININ KONUŞMA KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS

HALİS NEBİOĞLU

Haziran 2026
GÜMÜŞHANE



**T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ OLUMSUZ ÇOCUKLUK
YAŞANTILARININ KONUŞMA KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

**EXAMINING THE EFFECT OF ADVERSE CHILDHOOD EXPERIENCES ON
SPEECH ANXIETY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES**

YÜKSEK LİSANS

HALİS NEBİOĞLU

**Haziran 2026
GÜMÜŞHANE**



**GÜMÜŞHANE
ÜNİVERSİTESİ**

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

T.C.

**GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ OLUMSUZ ÇOCUKLUK
YAŞANTILARININ KONUŞMA KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

**EXAMINING THE EFFECT OF ADVERSE CHILDHOOD EXPERIENCES ON
SPEECH ANXIETY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES**

YÜKSEK LİSANS

HALİS NEBİOĞLU

DANIŞMAN: DOÇ. DR. MUSTAFA BARIŞ SOMOĞLU

**Haziran 2026
GÜMÜŞHANE**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlamış olduğum “**Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Olumsuz Çocukluk Yaşantılarının Konuşma Kaygısı Üzerindeki Etkinin İncelenmesi**” isimli bu tezimin, tamamen kendi çalışmam olduğunu, danışmanımın sorumluluğunda hazırladığımı, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, alıntı yaptığım tüm çalışmaları kaynakçada belirttiğimi ve Gümüşhane Üniversitesi’nin lisanslı kullanıcısı olduğu intihal yazılım programı ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nün belirlediği kıstaslara uygun olarak raporladığımı taahhüt ederim. Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Gümüşhane Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

10/06/2026

.....
Halis NEBİOĞLU

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanmasında katkı sağlayan, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve her daim yanımda olan herkese en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecimin her aşamasında bilgi ve sabrıyla bana rehberlik eden danışman hocam Doç. Dr. Mustafa Barış SOMOĞLU'na en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma sınavımda değerli değerlendirmeleriyle katkıda bulunan jüri üyeleri Prof. Dr. Mustafa BAŞ ve Prof. Dr. Mustafa KOÇ hocalarıma şükranlarımı iletirim. Çalışmama katkı sağlayan tüm hocalarıma ve emeği geçen herkese gönülden teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başlama motivasyonumu sağlayan değerli eşim Neslihan NEBİOĞLU' na, tez sürecindeki nazik davetlerini geri çevirmek zorunda kaldığım aileme ve arkadaşlarıma, eğitimimin her kademesinde desteklerini üzerimden esirgemeyen annem Asiye NEBİOĞLU' na ve babam Yaşar NEBİOĞLU' na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez yazım sürecinin getirdiği tüm zorlukları unutturan, gülüşleriyle her yorulduğumda beni yeniden motive eden biricik kızlarım Aybüke Zehra ve Mehlika Bilge'ye... Gelecekte kendi başarı hikayelerinizi yazarken bu çalışmanın sizlere bir motivasyon ve cesaret olarak rehberlik etmesini diliyor, bu eseri sevgimle sizlere armağan ediyorum.

Halis NEBİOĞLU
GÜMÜŞHANE – 2026

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ile çocukluk çağı travmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu değişkenlerin çeşitli demografik özellikler açısından değerlendirilmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini, üniversitede öğrenim gören toplam 386 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak, Öğretmen Adayları için Konuşma Kaygısı Ölçeği (ÖAKKÖ) ve Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ve çocukluk çağı travmaları düzeylerinin genel olarak düşük-orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Konuşma kaygısının cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, gelir algısı, aile yapısı ve ebeveyn tutumları gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Buna karşın çocukluk çağı travmalarının bazı demografik değişkenler açısından sınırlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Korelasyon analizi sonuçları, çocukluk çağı travmaları ile konuşma kaygısı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Regresyon analizi bulguları ise çocukluk çağı travmalarının konuşma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, çocukluk çağı travmalarının öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve bireyin erken dönem yaşantılarının iletişim becerileri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarına yönelik psikososyal destek ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarının önem taşıdığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk çağı travmaları, İletişim becerileri, Konuşma kaygısı, Öğretmen adayları

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between speech anxiety and childhood trauma among pre-service teachers and to evaluate these variables in terms of various demographic characteristics. The study was conducted using a quantitative research design based on the relational survey model. The sample consisted of 386 pre-service teachers studying at a university.

Data were collected using the Speech Anxiety Scale for Pre-service Teachers and the Childhood Trauma Questionnaire. Descriptive statistics, independent samples t-test, one-way ANOVA, correlation, and regression analyses were used for data analysis.

The findings indicated that both speech anxiety and childhood trauma levels of pre-service teachers were generally at low to moderate levels. Speech anxiety differed significantly according to variables such as gender, grade level, number of siblings, perceived income, family structure, and parental attitudes. In contrast, childhood trauma showed limited differences across demographic variables.

Correlation analysis revealed that there were positive and significant relationships between childhood trauma and speech anxiety. Regression analysis results showed that childhood trauma significantly predicted speech anxiety.

In conclusion, childhood trauma has a significant effect on speech anxiety among pre-service teachers, and early life experiences are associated with individuals' communication skills. Based on these findings, it is suggested that psychosocial support and communication skills training programs should be implemented for pre-service teachers.

Keywords: Childhood trauma, Communication skills, Speech anxiety, Pre-service teachers

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	V
TEŞEKKÜR	V
ÖZET	VI
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar DİZİNİ.....	X
ŞEKİLLER DİZİNİ	XI
EKLER DİZİNİ	XII
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	XIII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Problemi	3
1.2. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Tanımlar	4
2. KURAMSAL KİMLİĞİN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ.....	5
2.1. Konuşma Kaygısı.....	5
2.1.1. Durumluk Kaygı.....	7
2.1.2. Sürekli Kaygı.....	8
2.2. Olumsuz Çocukluk Yaşantıları.....	8
2.2.1. Duygusal İstismar ve İhmal	11
2.2.2. Fiziksel İstismar ve İhmal	12
2.2.3. Cinsel İstismar	12
2.2.4. Aile İçi Dinamikler ve Denetim	13
3. YAZIN ÖZETİ.....	14
3.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar	14
3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	16
4. YÖNTEM	18
4.1. Araştırma Modeli	18
4.2. Araştırma Grubu	18
4.3. Veri Toplama Aracı ve Teknikleri.....	19

4.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	20
4.3.2. Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği.....	20
4.3.3. Öğretmen Adayları için Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	20
4.4. Verilerin Toplanma Süreci	21
4.5. Veri Analizi	21
4.6. Etik İlkeler ve Gönüllülük Esası.....	22
5. BULGULAR.....	23
6. TARTIŞMA	52
7. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	77
7.1. Sonuç.....	77
7.2. Öneriler.....	78
KAYNAKÇA	81
EKLER.....	90
ETİK KURUL KARARI	95
ÖZGEÇMİŞ.....	96

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo 1. Araştırma grubuna ait demografik bilgilerin dağılımı	19
Tablo 2. ÖAKKÖ ve ÇÇTÖ puanları ile ilgili betimsel istatistikler	23
Tablo 3. ÖAKKÖ puanları cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları	24
Tablo 4. ÇÇTÖ puanları cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları	25
Tablo 5. ÖAKKÖ puanları sınıf değişkenine göre anova sonuçları	26
Tablo 6. ÇÇTÖ puanları sınıf değişkenine göre anova sonuçları	27
Tablo 7. ÖAKKÖ puanları kardeş sayısı değişkenine göre anova sonuçları	28
Tablo 8. ÇÇTÖ puanları kardeş sayısı değişkenine göre anova sonuçları	29
Tablo 9. ÖAKKÖ puanları gelir algısı değişkenine göre anova sonuçları	31
Tablo 10. ÇÇTÖ puanları gelir algısı değişkenine göre anova sonuçları	32
Tablo 11. ÖAKKÖ puanları anne yetiştirme tutumu değişkenine göre anova sonuçları	33
Tablo 12. ÇÇTÖ puanları anne çocuk yetiştirme tutumu değişkenine göre anova sonuçları	35
Tablo 13. ÖAKKÖ puanları baba yetiştirme tutumu değişkenine göre anova sonuçları	37
Tablo 14. ÇÇTÖ puanları baba çocuk yetiştirme tutumu değişkenine göre anova sonuçları	38
Tablo 15. ÖAKKÖ puanları anne eğitim durumu değişkenine göre anova sonuçları	40
Tablo 16. ÇÇTÖ puanları anne eğitim durumu değişkenine göre anova sonuçları	41
Tablo 17. ÖAKKÖ puanları baba eğitim durumu değişkenine göre anova sonuçları	42
Tablo 18. ÇÇTÖ puanları baba eğitim durumu değişkenine göre anova sonuçları	44
Tablo 19. ÖAKKÖ puanları aile yapısı değişkenine göre anova sonuçları	45
Tablo 20. ÇÇTÖ puanları çocukluğun aile yapısı değişkenine göre anova sonuçları	46
Tablo 21. ÖAKKÖ puanları çocukluğun geçtiği yer değişkenine göre anova sonuçları	47
Tablo 22. ÇÇTÖ puanları çocukluğun geçtiği yer değişkenine göre anova sonuçları	48
Tablo 23. ÖAKKÖ ve ççtö korelasyon sonuçları	50
Tablo 24. ÇÇTÖ ve ÖAKKÖ regresyon sonuçları	51

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Olumsuz çocukluk yaşantılarının erken ölüm üzerindeki potansiyel etkisi (Felitti vd., 1998)	10
---	----

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Demografik Bilgi Formu.....	90
Ek 2. Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ).....	91
Ek 3. Konuşma Kaygısı Ölçeği	93
Ek 4. ETİK KURUL KARARI	95

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ACE	: Adverse Childhood Experiences (Olumsuz Çocukluk Yaşantıları)
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
ANOVA	: Analysis of Variance (Varyans Analizi)
CTQ	: Childhood Trauma Questionnaire (Çocukluk Çağı Travması Ölçeği)
ÇCİ	: Çocuk Cinsel İstismarı
ÇÇTÖ	: Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
ÖAKKÖ	: Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği
DSÖ (WHO)	: Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)
Max.	: Maksimum
Min.	: Minimum
n	: Katılımcı Sayısı
p	: Anlamlılık Değeri
r	: Kolerasyon Katsayısı
R ²	: Belirleme Katsayısı
s.	: Sayfa
sd	: Serbestlik Derecesi
Ss	: Standart Sapma
t	: t Testi İstatistiği
TDK	: Türk Dil Kurumu
ark.	: Arkadaşları
B	: Regresyon Katsayısı
β (Beta)	: Standartlaştırılmış Regresyon Katsayısı
$\bar{x}$	: Verilerin Ortalaması
F	: F Testi İstatistiği

1. GİRİŞ

İnsan hayatının en temel parçalarından biri olarak görülen iletişim, toplumları bir arada tutan en önemli yapı taşlarından biridir (Eroğlu vd., 2013). İletişim insanların bilgilerinin yanı sıra duygu ve düşüncelerinin çeşitli yollarla aktarılması olarak tanımlanmaktadır (Aytekin, 2018). Bu çok boyutlu süreçte konuşma becerisi kritik öneme sahiptir; zira okuma, yazma ve dinlemeyle birlikte dil becerisini oluşturan dört temel unsurdan biridir (Kemiksiz, 2019). Aktaş ve Gündüz (2003), kişiler arası iletişimde konuşma eyleminin temel ve en çok kullanılan araç olduğunu belirtmektedir. İletişimin önemli bir parçası olan konuşma seslerin sözlerle ifade edildiği temel bir beceri olarak görülmektedir (Baki ve Kahveci, 2017).

İletişim ve dil becerilerinin bu denli merkezinde yer alan konuşma eylemi, bireylerde her zaman doğal ve rahat bir süreç olarak gerçekleşmeyebilir. Bireyin duygu, düşünce ve bilgilerini aktarmada kullandığı konuşma becerisi; sosyal, bilişsel, psikolojik veya sağlık gibi etkenler nedeniyle kaygı uyandıran bir sürece dönüşebilir (Yaman ve Sofu, 2014). Bireyin topluluk önünde bir hitabette bulunmadan önce yaşadığı huzursuzluk ve yetersizlik hissi, konuşma kaygısı olarak tanımlanmaktadır (Katrancı ve Kuşdemir, 2015). Bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarırken kitle karşısında yaşadığı bu gerginlik ve başarısız olma endişesi, iletişim sürecinin niteliğini doğrudan etkileyen bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır.

İletişim süreçlerini zora sokan konuşma kaygısının kökenleri bireylerin çocukluk yaşantıları ile ilişkili olabilir. Dereboy vd.'e (2018) göre insanın çocukluk dönemindeki yaşantıları ilerleyen yaşlardaki ruhsal durumu ve kimlik gelişimi açısından oldukça kritiktir. Zare vd. (2018) araştırmasında olumsuz çocukluk deneyimlerinin toksik stres oluşturmaya sebebiyle bireylerde yaşamlarının geri kalan zamanlarında ruhsal, zihinsel ve fiziksel sorunlara sebep olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde olumsuz yaşantılara olan istismar ve ihmale maruz kalınması, bireylerde psikolojik ve hatta nörolojik gelişimlerinin dahi olumsuz etkilenmesi gibi ciddi sonuçlar doğurabilir (Gökler, 2002). Erken dönem travmaları ve olumsuz yaşantılar, bireylerin yetişkinlik dönemindeki sosyal kaygı düzeylerini, davranışlarını, iletişim becerilerini ve hatta topluluk karşısında konuşma becerilerini etkileyebilmektedir (Çalışkan, 2025).

Eğitim sisteminin en dinamik unsurlarından biri olan beden eğitimi öğretmenleri, sadece fiziksel becerilerin geliştirilmesinden değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişim süreçlerinin yönetiminden de sorumludur (Kalemoğlu vd., 2014). Bu

bağlamda, beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında teorik ve pratik bilgileri aktarabilmeleri, doğrudan doğruya gelişmiş iletişim becerilerine bağlıdır (Ünal, 2023). Ancak öğretmen adaylarının bu becerileri sergileme düzeyleri, geçmişten getirdikleri psikososyal arka planlardan ve maruz kaldıkları deneyimlerden bağımsız değildir (Yılmaz, 2021). Bireyin çocukluk döneminde aile, vasi ya da yakın çevre tarafından maruz bırakıldığı istismar ve ihmal gibi sarsıcı deneyimler literatürde Olumsuz Çocukluk Yaşantıları olarak tanımlanmaktadır (Tıraşçı ve Gören, 2007). Erken yaşlarda deneyimlenen bu travmatik olayların etkileri zamanla sınırlı kalmayıp, bireyin yetişkinlik dönemindeki bilişsel ve duygusal süreçlerinde kalıcı izler bırakabilmektedir (Özşahin vd., 2021). Çünkü her bireyin bu sarsıcı yaşantılardan etkilenme ve bu durumla başa çıkma düzeyi kendine özgü bir seyir izlemektedir (Karasar ve Canlı, 2020).

Başka bir deyişle çocuklukta duygusal veya fiziksel ihmale maruz kalan bireyler, yetişkinlikte kendilerini başkalarının değerlendirmelerine karşı daha savunmasız hissedebilirler. Bu kırılganlık, kitle karşısında fikir beyan ederken ya da performans sergilerken ortaya çıkan kaygı, korku ve yetersizlik hissi olarak somutlaşabilir; böylece konuşma kaygısı erken dönem yaşantılarının bir yansıması haline gelir.

Olumsuz çocukluk deneyimlerinin yetişkinlikteki en belirgin yansımalarından biri de sosyal ortamlarda kendini ifade etme güçlüğü ve buna bağlı gelişen performans kaygısıdır (Isık, 2023). Öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturan topluluk önünde konuşma eylemi, geçmişinde travmatik yaşantıları olan bireylerde ciddi bir akademik ve psikolojik bariyere dönüşebilmektedir (Bozgün ve Pekdoğan, 2017). Konuşma kaygısı olarak adlandırılan bu durum, bireyin kendisini sözel olarak ifade etmesi gereken alanlarda yaşadığı yoğun gerilim ve yetersizlik hissiyle karakterizedir (Özkan ve Kinay, 2014). Özellikle komut verme, kitleleri yönlendirme ve sahada açık/net iletişim kurma zorunluluğu olan beden eğitimi öğretmenleri için bu kaygı türü, mesleki formasyonu doğrudan tehdit eden bir unsurdur (Bayraktar vd., 2022). Alanyazın incelendiğinde, çocukluk çağı travmalarının genel kaygı üzerindeki etkisi sıklıkla çalışılsa da, bu durumun beden eğitimi öğretmen adaylarının hitabet kaygıları üzerindeki yansımasını ele alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Özer, 2015). Bu gerekçelerden hareketle mevcut araştırma; geleceğin beden eğitimi öğretmenlerinin geçmişte yaşadıkları olumsuz çocukluk deneyimlerinin konuşma kaygısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulguların, eğitim fakültelerindeki rehberlik süreçlerine ve iletişim derslerinin yapılandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Problemi

Bu çalışmada Beden Eğitimi öğretmen adaylarında konuşma kaygısının altında yatan nedenler arasında olumsuz çocukluk yaşantılarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma “Beden Eğitimi öğretmen adaylarının olumsuz çocukluk yaşantılarının konuşma kaygıları üzerine etkisi nedir?” araştırma problemi çerçevesinde yürütülmüştür.

1.2. Araştırmanın Önemi

Erken dönemde yaşanan olumsuz yaşantıların, bireylerin gelecekteki profesyonel yaşamları ve iletişim süreçleri üzerinde derin izler bırakabileceği görülmektedir. Hayatın her alanında etkili olan iletişim ve konuşma eğitiminde de en önemli etkenlerden biridir (Deniz, 2015). Bu bağlamda, Beden Eğitimi Öğretmen Adayları; ders anlatımı, öğrencilere geri bildirim verme, antrenman yönetimi ve ebeveynlerle iletişim gibi çeşitli sosyal ve mesleki ortamlarda sürekli konuşmak zorundadır. Dolayısıyla, bu adaylarda ortaya çıkabilecek herhangi bir konuşma kaygısı, onların gelecekteki mesleki başarıları ve öğrenci etkileşimlerinin kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Literatürde öğretmen adayları üzerinde konuşma kaygısı veya olumsuz çocukluk yaşantıları üzerine mevcut çalışmalar bulunmaktadır. Ancak konuşma kaygısının olumsuz çocukluk yaşantılarından nasıl etkilendiği konusu beden eğitimi ve spor öğretmenliği bağlamında oldukça sınırlı çalışılmıştır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Türkiye'de bulunan Karadeniz ve Doğu Anadolu bölgelerindeki altı farklı üniversitenin Beden Eğitimi öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Her insanın psikolojik direnci ve yaşam koşulları farklı olduğundan, çocukluk dönemi travmalarının bireyler üzerindeki kalıcı etkileri ve yarattığı tahribat kişiden kişiye değişkenlik gösterir.

3. Bu çalışma klinik bir tanı koyma amacı taşımamakta olup, katılımcıların beyan ettiği kaygı ve travma düzeylerinin psikometri (ölçek bazlı) değerlendirmesi ile sınırlıdır.

4. Bu araştırma, öğretmen adaylarının aktif olarak okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması (staj) derslerinde topluluk önünde (sınıfta) geçirdikleri süre ve deneyim miktarı kontrol edilmeksizin, mevcut sınıflardaki hazırbulunluluk düzeyleri ile sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğrencilerin “Kişisel Bilgiler Formu”, “Çocukluk Çağı Ruhsal Travma Ölçeği” ve “Konuşma Kaygısı Ölçeği” sorularını kendi düşüncelerine göre en doğru şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan tüm beden eğitimi öğretmen adaylarının, üniversitedeki lisans eğitimleri boyunca hitabet, iletişim ve topluluk önünde konuşma gerektiren dersleri (formasyon, saha yönetimi vb.) benzer standartlarda ve eşit düzeyde aldıkları varsayılmıştır.

3. Örneklemeye dahil edilen kız ve erkek öğretmen adaylarının yaş, sınıf düzeyi ve sosyo-ekonomik arka plan gibi demografik özelliklerinin, analizlerdeki karşılaştırmaların alt yapısını oluşturabilecek dengeli bir dağılıma sahip olduğu varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Kaygı: Bireyin somut ya da zihinsel olarak kurguladığı bir tehlike karşısında verdiği; huzursuzluk, gerginlik ve korku gibi belirtilerle kendini gösteren psikofizyolojik yanıtlar bütünü kaygı olarak nitelendirilir.

Travma: Bireyin içsel kaynaklarını ve adaptasyon kapasitesini zorlayan; bedensel veya psikolojik varlığına yönelik bir tehdit olarak algılanan sarsıcı yaşantılar travma olarak nitelendirilir.

2. KURAMSAL KİMLİĞİN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

Araştırmanın bu bölümünde konuşma kaygısının ne olduğu, neleri kapsadığı, belirtilerinin neler olduğu, öğretmenlik bağlamında konuşma kaygısının etkileri yer almaktadır. Bunun yanında olumsuz çocukluk yaşantılarının ne olduğu ve kapsamı üzerinde durulmuştur. Ayrıca olumsuz çocukluk yaşantıları ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkilere dair literatürün sunduğu bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Konuşma Kaygısı

Literatürde yer alan tanımlamalar incelendiğinde, konuşma kaygısı sosyal fobinin önemli bir alt tipi olarak görülmektedir (Blöte vd., 2009). Clevenger (1959) konuşma kaygısını iletişim korkusu olarak tanımlama eğilimindedir. Katrancı ve Kuşdemir (2015) ise, konuşma kaygısını; kişinin bir kitleye hitap etmeden önce veya hitap sırasında kapıldığı başarısız olma korkusu ve beraberinde gelen gerginlik hali olarak ifade etmektedir.

Bu kavramın uygulama alanları oldukça geniştir; nitekim konuşma kaygısının kapsamı topluluk önünde konuşma yapma, performans sergileme, toplantılarda fikir belirtme, topluluk önünde rapor sunma gibi eylemlerden oluşmaktadır (Perugi vd., 2001). Ayrıca konuşma kaygısının başlıca sebepleri arasında; konuya dair hazırlık eksikliği, izleyicilerden gelebilecek negatif geri bildirim endişesi ve bireyin sahip olduğu utangaç mizaç ile özgüven problemleri yer alabilmektedir (Arslan, 2012).

Söz konusu kaygının bilişsel ve davranışsal yansımaları bireyin performansını doğrudan etkilemektedir. Özellikle konuşma esnasında içeriğin unutulması, bireyde sunumun nitelsiz bulunacağı veya izleyiciler tarafından eleştirileceği yönünde bir kaygı uyandırabilmektedir (Kavruk ve Deniz, 2015). Bu durum, topluluk önünde konuşmaktan kaçınma davranışını tetiklerken; kaygı duyan bireylerin odak noktası genellikle kendi eksikliklerine kaymakta ve konuşma süresince kendilerine yönelik negatif bir içsel diyalog geliştirmektedirler (Kavruk ve Deniz, 2015).

Topluluk önünde konuşma kaygısı yüksek olan bireylerde, performans öncesinde ve sunum gününde çeşitli psikosomatik belirtiler gözlemlenebilmektedir. Bodie'e (2010) göre konuşma kaygısı sadece sözlü sunum gerçekleştirilen anda değil gerçekleştirileceğini beklerken de ortaya çıkabilir. Melanlıoğlu ve Demir (2013), konuşma kaygısının bireyin hitabet yeteneğini, motivasyonunu ve hazırlıktan sunuma kadar olan tüm süreçleri olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğunu savunmaktadır.

Kişinin yaşadığı içsel süreçler daha sonrasında somut fiziksel tepkilere dönüşebilmektedir. Sofu (2012); konuşma kaygısına uykusuzluk, taşikardi, solunum sıkıntısı, mide bulantısı ve aşırı terleme gibi fiziksel tepkilerin yanı sıra; karamsarlık, kabus görme ve iştah kaybı gibi duygusal ve bilişsel belirtilerin eşlik ettiğini belirtmektedir. Stănescu ve Romaşcanu (2024), fiziksel tepkilere ek olarak kişinin kendi başarısına yönelik geliştirdiği negatif önyargıların ve özgüven eksikliğinin, mevcut kaygı düzeyini daha şiddetli bir boyuta taşıdığını vurgulamaktadır. Şüphesiz ki bu durum, konuşmacının genel tutumunu da zedelemektedir. Zira bir konuşmacının sunumuna yönelik geliştirdiği yapıcı tutum, büyük ölçüde konuşmanın akıcı seyretmesine ve başarılı bir şekilde ilerlemesine dayanmaktadır.

Topluluk önünde konuşma güçlüğü çeken kişiler, genellikle bu durumun sorumlusunun kendi yetersizlikleri olduğuna inanırlar. Bu nedenle, uzmanlar tarafından uygulanacak ilk tedavi adımları, kişinin zihnindeki negatif algı ve duyguları yeniden yapılandırmaya odaklanmalı; aynı zamanda bireyin varsa hitabet ve dil yetkinliklerindeki eksikliklerin giderilmesini hedeflemelidir (Özdemir, 2019).

Kaygıyla mücadelede ve etkili bir konuşma performansında teknik unsurlar ve bedensel ifade de yadsınamaz bir yere sahiptir. Konuşma, sadece fikir ve duyguların aktarılmasından ibaret değildir. Kuru (2013), bu sürecin niteliğini belirleyen unsurlar arasında ses tonu, vurgulama, diksiyon ve sözcüklerin doğru telaffuz edilmesinin de kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, duyguların aktarılmasında ve etkili bir iletişim sürecinde bedensel ifade, temel bir tamamlayıcı rol oynamaktadır. Topluluk önünde konuşma esnasında sadece içeriğin kendisi değil; konuşmacının ses tonu, sözcük tercihi ve diksiyonu gibi bileşenler de büyük önem taşır. Kurudayıoğlu (2003), beden dilinin anlatılan konuyu pekiştirme gücüne sahip olduğunu, ancak bu potansiyelin yerinde ve doğru bir biçimde kullanılmasının kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Tüm bu teknik ve beceri temelli unsurların yanı sıra, öğrenme ortamlarında etkileşimin odağında yer alan ve iletişim sürecine yön veren öğretmenin iletişimsel becerileri, eğitimsel çıktıların niteliğini belirleyen ve hem öğreten hem de öğrenen açısından stratejik değer taşıyan bir unsurdur (Çetinkaya, 2011). Eğitimcilerin etkili iletişim kurma konusundaki toplumsal yükümlülüklerine rağmen, topluluk önündeki konuşma eyleminin öğretmenler arasında huzursuzluk uyandıran travmatik veya kaygı odaklı bir deneyim olarak görülebilmektedir (Ayres ve Hopf, 1993).

Geleceğin eğitimcileri olan adayların kaygı seviyeleri, toplumsal dil bilincinin inşasında belirleyici bir rol oynar. Bu nedenle, öğrencilerin örnek aldığı öğretmen

profillerinin hitabet eylemine dair tutumları olumlu yönde dönüştürülmeli ve konuşma isteklilikleri artırılmalıdır (Demirel-Harmandar vd., 2017). Üniversite öğrencilerinin akademik ve mesleki başarısı, büyük ölçüde etkili bir topluluk önünde konuşma becerisine sahip olmalarına bağlıdır. Dolayısıyla, lisans düzeyinde öğrencilerin hitabet kapasitesini yükselten ve fikirlerini kamusal alanda savunmalarına olanak tanıyan derslerin sunulması, çağdaş eğitimin vazgeçilmez bir gerekliliği olarak değerlendirilmektedir (Gallego vd., 2021).

Spielberger vd. (1971) tarafından geliştirilen modelde kaygı, durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere iki farklı boyutta ele alınmaktadır.

2.1.1. Durumluk Kaygı

Bireyin içinde bulunduğu çevresel koşulların yarattığı stresle tetiklenen, rasyonel bir temele dayanan ve genellikle geçici nitelik taşıyan endişe hali durumluk kaygı olarak tanımlanmaktadır (Öner ve Le Compte, 1998). Durumluk kaygı, bireyin mevcut şartları birer tehdit unsuru olarak anlamlandırmasıyla tetiklenen; stresli anlarda tırmanışa geçen, ancak stres kaynağı yok olduğunda sönümlenen geçici bir duygu durumudur. Bu süreçte birey, içinde bulunduğu gerginliğin ve bedensel değişimlerin tamamen farkındadır; zihinsel işlevler aktiftir ve otonom sinir sistemi uyarılmış haldedir. Temelde bu kaygı türü, kişinin genel kaygı eğiliminden bağımsız değildir ve sürekli kaygı düzeyiyle etkileşim halindedir (Köknel ve Özcan, 1998). Kaygı literatüründe durumluk kaygı; otonom-duygusal ve bilişsel-endişe olmak üzere iki temel boyutta incelenir (Endler ve Kocovski, 2001). Bu kaygı türü, dışsal uyaranlara karşı verilen doğal bir tepki olup toplumsal olarak da anlaşılabilir bir mahiyete sahiptir (Öner ve Le Compte, 1998).

Durumluk kaygı, somatik uyarılma ve bilinçli bir endişe haliyle karakterize edilen geçici bir fenomendir (Endler ve Kocovski, 2001). Öner'e (1996) göre durumluk kaygı, sabit bir durum olmayıp çevresel gerginliklere göre şekillenir. Stresli dönemlerde tırmanışa geçen bu kaygı türü, tetikleyici etkenlerin ortadan kalkmasıyla birlikte azalma eğilimi gösterir.

Spielberger vd. (1971) kaygı modelindeki sistemin işleyişine göre, içsel dürtüler veya dış dünyadan gelen baskılar bilişsel bir süzgeçten geçirilerek güvenli ya da riskli olarak sınıflandırılır. Bu değerlendirme süreci bireyin sürekli kaygı düzeyiyle doğrudan ilişkilidir ve neticede belirli bir davranışsal çıktıya dönüşür. Örneğin, yüksek sürekli kaygıya sahip bireyler, bir durumu tehdit olarak kodladıklarında bu gerginlikten kurtulmak için kaçınma stratejilerine başvurabilirler (Elwood vd., 2012).

2.1.2. Sürekli Kaygı

Sürekli kaygı bireyin olaylara karşı genel bir tepki verme eğilimidir (Endler ve Kocovski, 2001). Bireyin karşılaştığı stresli olayları sistematik olarak birer risk veya tehdit unsuru şeklinde yorumlaması ve bu algı neticesinde anlık kaygı tepkilerinin hem sıklığının hem de şiddetinin kalıcı hale gelmesi, sürekli kaygı olarak betimlenmektedir (Özgüven, 1994). Kaygı literatüründe sürekli kaygı belirsizlik, sosyal onaylanma, rutinlerin bozulması ve fiziksel riskler gibi en az dört farklı alt unsura ayrılmaktadır (Endler ve Kocovski, 2001).

Geriye dönük pişmanlıklar ve mevcut sorunların çözümsüzlüğüne dair algılar, sürekli kaygı puanlarını yukarı çeken temel bileşenlerdir. (Baran, 2000). Çözüm imkânının ortadan kalktığı veya müdahale şansının yitirildiği senaryolarda, bireyin genel kaygı yatkınlığı çok daha belirgin hale gelmektedir (Baran, 2000).

Bu iki kaygı türü arasındaki etkileşim, bireysel özelliklere ve stres faktörünün niteliğine göre değişir. Özellikle karşılaşılan durum, bireyin sahip olduğu sürekli kaygı alanlarıyla örtüştüğünde, durumluk kaygı seviyesinde belirgin bir yükselme meydana gelmektedir (Endler ve Kocovski, 2001). Genel kaygı eğilimi (sürekli kaygı) kuvvetli olan bireylerin, sıradan güncel stres kaynaklarını daha dramatik bir çerçevede değerlendirdikleri ve buna paralel olarak durumluk kaygı seviyelerinde daha şiddetli dalgalanmalar yaşadıkları belirlenmiştir (Arslan, 2007)

2.2. Olumsuz Çocukluk Yaşantıları

Bowlby (1988), çocukluk yıllarının bireyin kişilik organizasyonu, sosyal çevreyle kurduğu uyum ve duygusal mukavemet becerileri için bir zemin teşkil ettiğine dikkat çekmektedir. Bireyin yaşama başlangıç koşulları; temel gereksinimlerin karşılanması ve hayatta kalma mücadelesinden, nitelikli bir yetiştirilme ortamına ve standartları yüksek yaşam olanaklarına erişimine kadar uzanan geniş bir çerçevede farklı olabilmektedir (Vostanis, 2018). Bowlby (1988) göre kritik evre olan çocukluk yılları, yetişkinlikteki pek çok özelliğin temel belirleyicisidir. Yaşamın başlangıcında deneyimlenen travmatik olaylar; bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişim alanlarını etkileyen çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Yıldırım, 2025).

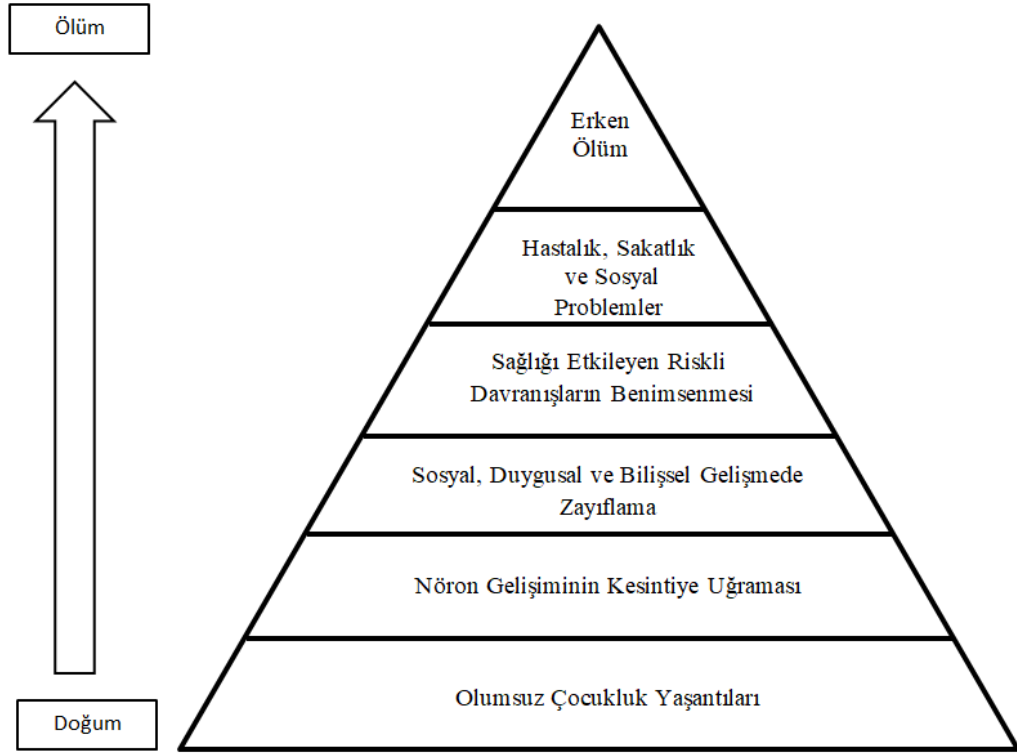
Çocuklara yönelik kötü muamelenin kökenleri tarihsel bir derinliğe sahiptir. Akduman vd. (2005), çocuk gelişimini olumsuz etkileyen istismar edici davranışların evrensel ve köklü bir geçmişi olduğuna dikkat çekmektedir. Polat (2007) ise bu kadim sorunun toplumsal bir mesele olarak ele alınmasının ve sistemli araştırmaların başlatılmasının yaklaşık yüz yıllık bir geçmişe sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu

eylemlerin niteliği ve şiddet seviyesi toplumlara veya dönemlere göre değişim arz etse de olgunun kendisi tarihsel süreçte kesintisiz bir biçimde varlığını sürdürmüştür (Öztürk, 2011). Erken yaşlarda deneyimlenen ruhsal travmaların yelpazesi; kaza, hastalık, savaş ve afet gibi çevresel faktörlerden akran zorbalığına kadar uzanan geniş bir alanı kapsar (Oflaz, 2015). Bu olguyu tamamlayan diğer önemli unsurlar ise bireyin aile veya yakın çevresinde karşılaştığı fiziksel, cinsel ve duygusal istismar ile ihmal türleridir (Güneri ve Yöyen, 2017).

Çocuk istismarı ve ihmali; çocuğun sağlığını, onurunu veya gelişimsel süreçlerini tehlikeye atan; güven, sorumluluk ya da güç ilişkisi çerçevesinde gerçekleştirilen her türlü fiziksel ve duygusal kötü muamele, cinsel sömürüyü ve ticari istismarı kapsamaktadır. Taner ve Gökler (2004) tarafından sunulan geniş perspektife göre bu olgu; ebeveynler ya da bakım verenler tarafından sergilenen, toplumsal ve profesyonel değerlerle bağdaşmayan, çocuğun bütüncül gelişimini sekteye uğratan her türlü eylem veya ihmali (eylemsizliği) içeren bir süreçtir. Erken çocukluk döneminde deneyimlenen istismar, ihmal, aile yapısındaki parçalanmalar veya ebeveynlerin madde kullanımı gibi ruhsal sağlığı tehdit eden geniş yelpazedeki travmatik olaylar, çocuğun duygusal dayanıklılığını zorlayan temel risk faktörleri olarak kabul edilmektedir (Gündüz vd., 2018).

Erken çocukluk evresinde travmatik deneyimlere maruz kalmanın, bireyin yetişkinlik dönemindeki sosyal etkileşimlerini olumsuz etkileyebileceği görülmektedir. Literatürde, bu tür bir geçmişe sahip kişilerin hem aile içi ilişkilerinde hem de sosyal çevrelerinde saldırgan veya hırpalayıcı tutumlar sergileme eğiliminin daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Ergin, 2015; Kul-Uçtu ve Karahan, 2019). Ayrıca çocukluk döneminde kronik ve yinelenen biçimde çok boyutlu travmaya maruz kalmak, bireyin ilerleyen yaşantısında duygu regülasyonu ve sosyal etkileşim becerilerinde ciddi aksamalara yol açabilmektedir. Cloitre vd. (2009), bu tür bir geçmişe sahip kişilerde özellikle anksiyete, öfke kontrol sorunları, disosiyatif semptomlar ve sosyal izolasyon eğilimlerinin sıklıkla gözlemlendiğini vurgulamaktadır.

Alanyazında, olumsuz çocukluk yaşantılarının birey üzerindeki etkileri nörobilimsel ve davranışsal perspektiflerden kapsamlı bir biçimde ele alınmaktadır. Araştırma bulguları, erken dönem travmalarının biyolojik stres sistemlerini aşırı duyarlı hale getirdiğini ve bu kronik uyarılmanın, yaşamın ilerleyen dönemlerinde beliren psikopatolojik tablolara zemin hazırladığını doğrulamaktadır (Shonkoff vd., 2012). Hatta-Felitti vd.'ye (1998) göre olumsuz çocukluk yaşantılarının erken ölüm potansiyeli üzerinde dahi etkisi vardır.



Şekil 1. Olumsuz çocukluk yaşantılarının erken ölüm üzerindeki potansiyel etkisi (Felitti vd., 1998).

Literatürde olumsuz çocukluk yaşantısı deneyimleri genellikle iki temel düzlemde ele alınır: ihmal ve istismar (Gilbert vd., 2009). Çocukluk dönemi negatif deneyimleri; çocuğun psikolojik direnç mekanizmalarını zorlayan fiziksel şiddet, cinsel ve duygusal istismar ile ihmal gibi durumları ifade etmesi yanında, ebeveynlerin ayrılması, ölümü veya madde bağımlılığı gibi ailevi krizler de bu travmatik süreçlerin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır (Gündüz vd., 2018). Bu olayların birey üzerindeki etkileri, gelişim basamakları boyunca süreklilik arz eden bir nitelik taşır.

Literatürde çocukluk çağındaki olumsuz yaşantılar istismar ve ihmal olarak iki ana ekseninde değerlendirilmektedir. Çocuk istismarı; yetişkinler tarafından çocuğa yönelik sergilenen ve o toplumun kültürel değerleriyle bağdaşmayan her türlü müdahaleyi ifade eder. Çocuk istismarı ve ihmali, temel olarak yetişkinlerin tutumlarından kaynaklanan ve çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyen eylem veya eylemsizlikleri kapsar. Bu kapsamda; çocuğun güvenliğinin ve sağlığının tehlikeye girmesi; fiziksel, cinsel, ruhsal ya da sosyal alanlarda zarara uğraması, profesyonel otoritelerce ve toplumsal normlar çerçevesinde uygunsuz kabul edilen davranışların bir yansımasıdır (Taner ve Gökler, 2004). Daha geniş bir ifadeyle bu kavram, çocuğun

sağlıklı büyüme ve olgunlaşma süreçlerini sekteye uğratan tüm olumsuz tutumları kapsamaktadır (Polat, 2007).

Yates vd. (2003) göre, erkek çocuklar duygusal ve fiziksel ihmal biçimlerini daha yoğun tecrübe etmekte; bu durum ise ilerleyen yıllarda çeşitli psikososyal sorunların ortaya çıkmasına kapı aralamaktadır. Geleneksel değerlerin hakim olduğu çevrelerde, ebeveynlerin çocuk yetiştirme yaklaşımları cinsiyete göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, erkek çocukların kadınlara kıyasla daha yoğun bir denetim ve korumacı tavırla karşılaştıkları saptanmıştır. Bu durum, erkek çocuklara yüklenen "ailenin direği olma" veya "başarı odaklılık" gibi rollerin, ebeveynleri daha müdahaleci ve kısıtlayıcı bir disiplin anlayışına itmesinden kaynaklanmaktadır (Sümer ve Güngör, 1999). Ebeveyn baskısı sadece güvenlikle sınırlı kalmayıp, sosyal ve akademik hayatın her alanına nüfuz etmektedir. Öte yandan, istismar gibi ağır travmaların bildirilmesinde cinsiyet farkının görülmemesi, toplumsal normlar nedeniyle bu olayların gizli kalmasıyla açıklanabilir. Özellikle erkekler, "güçlü figür" imajını sarsmamak ve dışlanmamak adına yaşadıkları mağduriyetleri paylaşmaktan kaçınabilmektedir (Easton, 2013).

Bu çalışma çocukluk çağı travmalarını beş temel travma türü üzerinden ele almaktadır. Bunlar; duygusal istismar ve ihmal, fiziksel istismar ve ihmal, cinsel istismar, aile içi dinamikler ve denetimdir (Şar vd., 2012). Bu bağlamda kavramların açıklamaları aşağıda sunulmaktadır.

2.2.1. Duygusal İstismar ve İhmal

Duygusal istismar, çocuğun psiko-sosyal gelişimini doğrudan destekleyen duygusal gereksinimlerin, birincil yetişkinler (bakım verenler) tarafından ihmal edilmesi ve dikkate alınmaması süreci olarak ele alınmaktadır (Hart ve Brassard, 1987; McGee ve Wolfe, 1991). Duygusal istismarın tanımlanması sürecinde; çocuğa yönelik olumsuz yaklaşımlar, duygusal anlamda tepkisiz kalma, gelişim düzeyinin üzerindeki beklentiler, çocuğun sosyal çevreye uyumunu desteklememe ve karşılaştığı problemleri gözden kaçırma gibi ölçütler temel basamaklar olarak ele alınmaktadır (Öztürk, 2007).

Başkak (2023) duygusal istismarın net bir biçimde tanımlanmasındaki zorlukların, tarafların süreci anlamlandırmasını engellediğine dikkat çekmektedir. Bu durum hem istismara uğrayan bireyin hem de bu eylemi gerçekleştiren kişinin mevcut davranış örüntülerini bir istismar türü olarak tanımlayamamasına yol açmaktadır (Başkak, 2023). Duygusal istismar, fiziksel istismara kıyasla daha az belirgin olması sebebiyle sıklıkla göz ardı edilmekte veya gereken önemi görememektedir. Duygusal istismar, yalnızca tek başına ortaya çıkabildiği gibi diğer istismar türlerine eşlik ederek de

görülebilmektedir. Bu durum, duygusal istismarı en yaygın karşılaşılan istismar türü haline getirmektedir (Çelik, 2020). Bununla birlikte, çocuğun psikolojik ve duygusal yapısında derin ve kalıcı hasarlar bırakabilme potansiyeli taşıdığından, bu istismar türünün önüne geçilmesi ve erken müdahale süreçlerinin uygulanması kritik bir öneme sahiptir (Kazan, 2025).

2.2.2. Fiziksel İstismar ve İhmal

Fiziksel istismar; çocuğun bakımından sorumlu olan ya da üzerinde güç, güven ve sorumluluk sahibi bir yetişkin tarafından kasti olarak uygulanan ve fiziksel zarara yol açan veya bu riski barındıran eylemler bütünüdür. Bu bağlamda, çocuğun fiziksel bütünlüğünü tehlikeye atan; vurma, sarsma, yakma, zehirleme, itme, boğma veya dövme gibi her türlü zarar verici davranış bu kategori altında değerlendirilmektedir (Leeb vd., 2008). Çocuğun fiziksel özgürlüğünü kısıtlayacak şekilde bağlanması, odaya kilitlenmesi veya bedensel cezalandırma yöntemlerine maruz kalması da fiziksel istismar kapsamında değerlendirilmektedir (Aşırdizer, 2006).

Fiziksel istismarın gelişimsel süreç üzerinde yarattığı kalıcı tahribatın, bireyin sonraki yaşamında çeşitli uyum sorunlarına yol açtığı ifade edilmektedir. Bu kapsamda; bilişsel ve psikolojik süreçlerde yaşanan bozukluklar, madde kullanımı, riskli davranışlar ve öfke kontrol sorunları, istismarın uzun vadeli yansımaları olarak değerlendirilmektedir (Dokgöz, 2019).

Araştırmalar fiziksel istismarın gelişimsel süreçte ağırlıklı olarak erken çocukluk evresini kapsayan 4-8 yaş aralığında gözlemlendiğini ifade etmektedir (Kaplan vd., 1999). Literatürde yer alan verilerde, Türkiye'de çocuk yaşta fiziksel istismar oranlarının yüksek olduğuna işaret etmektedir. 16.000 çocuğu kapsayan bir araştırmada katılımcıların %34'lük bir diliminin fiziksel istismara uğradığı; ayrıca yetişkin popülasyonun üçte birinin erken yaşlarda benzer şekilde fiziksel hasar aldığı saptanmıştır (Yalçın, 2011).

2.2.3. Cinsel İstismar

Cinsel istismar; mağdurun onayının olup olmamasına, fiziksel güç uygulanmasına, doğrudan bir temasın gerçekleşmesine ya da yaralanma meydana gelip gelmemesine bakılmaksızın, çocuğun rızası hilafına yapılan ve cinsel amaç taşıyan tüm davranışları kapsayan bir olgudur (Murray vd., 2014). Araştırmalar, çocuk istismarı türleri içerisinde tespit edilmesi en güç olan kategorinin cinsel istismar olduğunu göstermektedir (Polat, 2007). Bazı istismar vakaları, mağdurun veya failin bu süreçten

bir karşılık elde ettiği bir değişim sürecini barındırabilir. Ancak, çocuğun istismarın ardından hediye veya ödül gibi kazanımlar elde etmiş olması, yaşanan durumun çocuk cinsel istismarı (ÇCİ) olarak nitelendirilmesini kesinlikle geçersiz kılmaz (Franklin ve Smeaton, 2018).

2.2.4. Aile İçi Dinamikler ve Denetim

Aile kaynaklı risk faktörlerinin incelenmesinde genellikle annenin rolü üzerinde durulmaktadır. Bu doğrultuda; annenin özsaygı düzeyinin düşüklüğü, kendi çocukluk döneminde istismara maruz kalmış olması, bilinç seviyesinin yetersizliği ve problem çözme becerilerindeki eksiklikler, aileye bağlı temel risk faktörleri arasında yer almaktadır (Wilson vd., 2005).

3. YAZIN ÖZETİ

3.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar

Dereboy vd. (2018) 635 üniversite öğrencisinin çocukluk çağındaki travmalarının öğrencilerde duygu düzenleme becerileri, kimlik gelişimi ve psikopatoloji üzerindeki etkilerinin neler olduğunu incelemişlerdir. Erken yaşantı dönemlerinde istismar ve ihmale maruz kalmasının ilerleyen dönemlerde duygu kontrol güçlüğü ve kimlik gelişiminde sorunlar yaşanması ile bağlantılı bulunmuştur.

Kuşdemir ve Katrancı'nın (2015) araştırmalarına göre sözlü anlatım dersindeki uygulamaların konuşma kaygısı üzerindeki etkisini konu alan araştırmada, eğitimin adayların kaygı seviyelerini düşürmede başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Deneme öncesi desenin kullanıldığı çalışmada, cinsiyet ve branş değişkenlerinin kaygı puanları üzerinde belirleyici olduğu; özellikle kadın adayların ve Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin uygulama sonunda en düşük kaygı seviyesini sergilediği tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını betimsel tarama modeliyle inceleyen bir çalışmada, katılımcıların kaygı düzeyleri farklı alt boyutlar açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, adayların çevre odaklı kaygılarının düşük olmasına rağmen, konuşmacı odaklı kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun temel nedenleri olarak öğrencilerin alan bilgisi konusundaki yetersizlik hissi, özgüven eksikliği ve uygulama deneyiminin azlığı gösterilmiştir (İşcan ve Karagöz 2016).

Durmuş ve Kenan (2016) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda, adayların konuşma kaygılarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna karşın, demokratik ve özgür bir aile ortamında yetişme durumu ile bireyin gelişimini sürdürdüğü mekanın, konuşma kaygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitim fakültelerinde konuşma kaygısını minimize edecek etkinliklerin ve iyileştirici önlemlerin müfredata dahil edilmesi önerilmektedir.

Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapacak adayların mesleki algılarını ve çocukluk dönemi deneyimlerini konu alan araştırmada, nicel bir yaklaşım benimsenerek "Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleği Algılama Biçimleri

Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulguları, temel iki değişken arasında anlamlı bir korelasyonun bulunmadığını göstermesine karşın; lise eğitimini mesleki ve teknik liselerde tamamlayan adayların öğretmenlik mesleğini algılama düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Çalışma, alan yazında olumlu çocukluk yaşantılarına odaklanan araştırmaların artırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Akkaya ve Aykanat, 2025).

Öğretmen adaylarının geçmiş travmatik deneyimleri ile mevcut ruhsal durumları arasındaki bağı inceleyen bir araştırmada, çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişki ilişkisel tarama modeli ile analiz edilmiştir. 216 okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencisi üzerinde yürütülen çalışma sonucunda, adayların çocukluk dönemi örselenme düzeylerinin orta, psikolojik iyi olma düzeylerinin ise yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmanın dikkat çekici bulgusu, genel literatürdeki beklentinin aksine, çocukluk çağı örselenme yaşantıları (özellikle fiziksel ve duygusal boyutlar) ile psikolojik iyi olma arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin tespit edilmiş olmasıdır. Bu durum, travmatik yaşantılara rağmen bireylerin geliştirdiği psikolojik dayanıklılık veya farklı örneklem özellikleriyle ilişkilendirilmiştir (Bozgün ve Pekdoğan, 2017).

Manici ve Aydın (2022) Öğretmen adaylarının erken dönem yaşantıları ile mesleki yönelimleri arasındaki bağı inceleyen bir çalışmada, çocukluk çağı mutluluk ve huzur anılarının mesleki tutumlar üzerindeki etkisi ilişkisel tarama deseni ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, adayların çocukluk anıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif ve doğrusal bir ilişki saptanmıştır. Regresyon analizi bulguları, geçmişteki mutluluk ve huzur anılarının mesleki tutumdaki değişkenliğin %9'unu açıkladığını ortaya koymuştur. Ayrıca adayların mesleki tutumlarının, mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen öğretmenlik branşı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Kartal (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kültürel zekâ ve konuşma kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir, katılımcıların kültürel zekâ puanlarının cinsiyet, spor yapma durumu, yaş, bölüm ve aile yapısı gibi pek çok demografik değişkene göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Konuşma kaygısı düzeylerinde ise yalnızca yaş değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Araştırmanın korelasyon analizi sonuçları, kültürel zekâ ile konuşma kaygısı arasında düşük düzeyde ancak anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya

koymuştur. Bu doğrultuda, bireylerin kültürel zekâ düzeyleri yükseldikçe konuşma kaygılarının azalma eğilimi gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Tolun ve Aktay (2020) araştırmasında sınıf ğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiş, genel tarama modeli kullanılmış ve 310 katılımcıdan veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, adayların genel konuşma kaygısı düzeylerinin ortalamanın altında olduğu saptanmıştır. Değişkenler bazında yapılan incelemede, cinsiyetin fizyolojik belirtiler alt boyutunda anlamlı bir farklılık yarattığı ve kadın adayların bu alanda erkeklere oranla daha yüksek kaygı taşıdığı belirlenmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe konuşma kaygısının azaldığı görülürken; ailevi gelir düzeyi, ebeveyn eğitim durumu ve yetişilen yerleşim yeri gibi faktörlerin kaygı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

3.2. Yurt Dışında Yapılan alışmalar

Daud vd. (2019) İngilizce ğretmen adaylarının konuşma kaygılarını konu alan bir çalışmalarında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%47) hafif düzeyde kaygılı olduğu, buna karşın yüksek düzeyde kaygı yaşayanların oranının %20 seviyesinde kaldığı saptanmıştır. Yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda konuşma kaygısının beslendiği kaynaklar; sosyal evre baskısı, dil yetkinliğindeki eksiklikler ve bireysel motivasyonel sorunlar şeklinde kategorize edilmiştir. Özellikle hata yapma endişesi ve öğretmenler tarafından olumsuz puanlanma korkusu, adayların konuşma sürecinde hissettikleri baskının temel sosyal bileşenleri olarak belirlenmiştir.

Taylor vd. (2021) araştırmasında olumsuz çocukluk yaşantılarının (ACE) psikolojik iyi olma üzerindeki etkilerini incelemiş, bu deneyimlerin kaygı semptomları üzerindeki etkisi bilişsel mekanizmalar çerçevesinde ele alınmıştır. 376 niversite öğrencisiyle yürütülen çalışma, çocukluk dönemi olumsuz deneyimlerinin tekrarlayan olumsuz düşünme (RNT) eğilimini artırarak kaygı üzerinde dolaylı bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Araştırmanın dikkat çekici bulgusu ise dikkat kontrolünün bu süreçteki düzenleyici rolüdür; yüksek dikkat kontrolünün, düşük belirginleştirdiği saptanmıştır. Bu sonuçlar, erken dönem travmatik yaşantıların bilişsel süreçler aracılığıyla yetişkinlikteki kaygı düzeyini yordadığını göstermektedir. Dikkat kontrolüne oranla RNT'nin kaygı semptomları üzerindeki etkisini daha fazla

Meng vd. (2021) tarafından Çinli niversite öğrencileri üzerinde yürütülen geniş kapsamlı araştırmalarında, çocukluk dönemi olumsuz deneyimlerinin erken yetişkinlikteki sosyal kaygı üzerindeki etkisi ve bu ilişkideki aracı mekanizmalar

incelenmiştir. 2759 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışma sonucunda, katılımcıların yaklaşık üçte birinin en az bir sosyal kaygı belirtisi gösterdiği, en yaygın belirtinin ise kalabalık gruplar içinde hissedilen gerginlik olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları, özellikle üç veya daha fazla olumsuz çocukluk deneyimine sahip olmanın sosyal kaygı riskini anlamlı ölçüde artırdığını ve güvenlik duygusunun bu etkileşimde kritik bir aracı rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca kadın cinsiyet, alkol kullanımı ve düşük fiziksel sağlık durumu sosyal kaygı için temel risk faktörleri olarak belirlenmiştir.

Davies vd. (2022) araştırmasına göre İngiltere’de üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı olumsuz deneyimleri (ACE) ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi sosyo-ekonomik bağlamda incelenmiş, 858 birinci sınıf öğrencisinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların %37’sinin genelleştirilmiş kaygı bozukluğu tanısı aldığı saptanmıştır. Çok değişkenli regresyon analizi bulguları; çocukluk dönemi travmalarının ve güncel yaşam stresörlerinin, yüksek kaygı düzeyinin yanı sıra düşük fiziksel ve zihinsel sağlık düzeylerini de anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymuştur. Çalışma, özellikle yoksulluk ve azınlık statüsü gibi faktörlerin travma etkilerini derinleştirebileceğine dikkat çekerek, üniversitelerde travma odaklı politikaların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Ayres ve Hopf’un (1985) konuşma kaygısını azaltmaya yönelik yürüttükleri çalışmada, deneysel bir yaklaşımla "hayal kurma" (görselleştirme) yönteminin etkililiği karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, etkili bir sunum sürecini zihninde canlandıran öğrencilerin kendi bildirdikleri kaygı seviyelerinin, bu uygulamayı yapmayan öğrencilere göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle, görselleştirme tekniğinin standart topluluk önünde konuşma derslerine entegre edilebilecek, erişilebilir bir yöntem olduğu vurgulanmaktadır.

4. YÖNTEM

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, beden eğitimi öğretmen adaylarının olumsuz çocukluk yaşantılarının konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup, ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir.

İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma desendir. Bu model, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini değil, yalnızca mevcut ilişkilerin yönünü ve derecesini ortaya koymayı amaçlamaktadır (Karasar, 2012). İlişkisel tarama araştırmalarında, değişkenler arasındaki bağlantılar genellikle korelasyon analizleri ile incelenir ve istatistiksel yöntemlerle yorumlanır (Büyüköztürk, 2016). Bu model, bireylerin geçmiş deneyimleri ile mevcut davranışları arasındaki etkileşimi anlamaya yönelik olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının çocukluk çağında yaşadıkları olumsuz deneyimleri ile konuşma kaygıları bazı değişkenler açısından aralarındaki ilişkisi incelenmiştir.

4.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Karadeniz Bölgesi ve Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan altı farklı üniversitenin spor bilimleri fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Seçilen üniversiteler, rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi de kullanılmış olup, belirli kriterleri sağlayan katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, belirli özelliklere sahip bireylerin araştırmaya dahil edilmesini sağlayan bir örnekleme tekniğidir (Patton, 2002). Bu yöntemde, araştırmanın amaçlarına en uygun katılımcıların seçilmesi hedeflenir ve örneklem seçiminde araştırmanın konusuyla doğrudan ilgili olan bireyler tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırma grubuna ait bilgiler aşağıda gösterilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırma grubuna ait demografik bilgilerin dağılımı

Değişkenler	Guruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	153	39,6
	Erkek	233	60,4
Sınıf	1. Sınıf	68	17,6
	2. Sınıf	108	28,0
	3. Sınıf	147	38,1
	4. Sınıf	63	16,3
	1 çocuk	50	13,0
Kardeş Sayısı	2 çocuk	83	21,5
	3 çocuk	134	34,7
	4 çocuk	70	18,1
	5 ve üzeri çocuk	49	12,7
Gelir Durumu	Düşük	30	7,8
	Orta	304	78,8
	Yüksek	52	13,5
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	153	39,6
	Ortaokul	64	16,6
	Lise	114	29,5
	Lisans ve Lisansüstü	55	14,2
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	101	26,2
	Ortaokul	79	20,5
	Lise	130	33,7
	Lisans ve Lisansüstü	76	19,7
Çocukluğun Geçtiği Yer	Köy-Kasaba	98	25,4
	İlçe	108	28,0
	Şehir	118	30,6
	Büyükşehir	62	16,1
	Çekirdek	250	64,8
Aile Yapısı	Geniş	92	23,8
	Diğer (Parçalanmış, Yuva)	44	11,4
	Otoriter	60	15,5
Anne Yetiştirme Tutumu	Tutarsız	61	15,8
	Aşırı koruyucu	83	21,5
	İhmalkâr	41	10,6
	Demokratik	141	36,5
	Otoriter	90	23,3
Baba Yetiştirme Tutumu	Tutarsız	43	11,1
	Aşırı koruyucu	65	16,8
	İhmalkâr	30	7,8
	Demokratik	158	40,9
	Deprem	147	38,1
Doğal Afet Yaşama	Heyelan	18	4,7
	Sel	14	3,6
	Yangın	42	10,9
	Fırtına	16	4,1
	Yaşamadım	149	38,6
Çocukluğunuzda en çok bakım veren kişi	Anne	199	51,6
	Baba	21	5,4
	Anne-Baba	149	38,6
	Büyükanne-Büyükbaba	17	4,4

4.3. Veri Toplama Aracı ve Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anket formu, katılımcıların demografik bilgileri, çocukluk çağı olumsuz yaşantıları, öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ile ilgili soruları içeren üç ana bölümden oluşmaktadır.

4.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu; “Cinsiyet, sınıf, spor branşı, ailedeki çocuk sayısı, ebeveyn eğitim durumu, ailenin gelir durumu, çocukluğun geçtiği yer, aile yapısı, spor yapma yılı, çocukluk çağında en fazla bakım veren kişi, çocuklukta yaşanan doğal afetler ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları” gibi değişkenleri içermektedir.

4.3.2. Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği

Katılımcıların çocukluk döneminde fiziksel, duygusal veya cinsel istismara maruz kalıp kalmadıklarını ölçmeye yönelik bir ölçektir. Bernstein ve arkadaşları tarafından 1994 yılında, bireylerin 20 yaş öncesinde yaşadıkları istismar ve ihmali ölçmek amacıyla oluşturulan 28 maddelik 5’li likert tipi ölçektir. Türkçe geçerlilik-güvenirlilik çalışması 2012 tarihinde Şar vd. tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada 2020 yılında Şar ve arkadaşları tarafından gözden geçirilmiş ve genişletilmiş Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Şar ve Arkadaşları tarafından genişletilmiş Türkçe versiyonu olan çocukluk çağı travmaları ölçeği 33 maddelik ve 5’li likert tipi ölçektir. Ölçek, geçmişte yaşanan olumsuz deneyimlerin birey üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla farklı kategorilerde sorular içermektedir. CTQ (Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği) puanlamasında öncelikle olumlu ifadeler içeren bazı maddelerin yanıtları ters çevrilmelidir. Bu işlemden sonra her bir alt ölçeğin puanı, ilgili maddelerin toplamı alınarak hesaplanır. Duygusal taciz, fiziksel taciz, fiziksel ihmal, duygusal ihmal, cinsel taciz ve aşırı koruma-kontrol alt ölçeklerinin her biri, ilgili maddelerin puanlarının toplanmasıyla belirlenir. Toplam CTQ puanı, ölçeğin 28 maddelik ilk biçimi için 25 ile 125 arasında, genişletilmiş 6 bölümlü biçimi için ise 25 ile 150 arasında değişir. Bunun yanı sıra, İnkâr (minimize etme) puanı, 10, 16 ve 22 numaralı maddeler üzerinden hesaplanır ve 10. madde ters çevrildikten sonra bu üç maddeye verilen yanıtların toplamı alınarak belirlenir. İnkâr puanı toplam CTQ puanına dahil edilmez ve 0 ile 3 arasında bir değere sahip olabilir. Bu puanlama sistemi, bireylerin çocuklukta yaşadığı olumsuz deneyimlerin derecesini ölçmek ve değerlendirmek için kullanılmaktadır.

4.3.3. Öğretmen Adayları için Konuşma Kaygısı Ölçeği

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kınay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen Öğretmen Adayları için Konuşma Kaygısı Ölçeği (ÖAKKÖ) kullanılmıştır. Ölçek, öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış bir ölçme aracıdır (Kınay ve Özkan, 2014). Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve

doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış ve üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. ÖAKKÖ, toplam 40 maddeden oluşmakta olup “psikolojik durum”, “fizyolojik belirtiler” ve “beceri ile ilgili kaygı” olmak üzere üç alt boyuttan meydana gelmektedir (Kınay ve Özkan, 2014). Bu alt boyutlar bireylerin konuşma sürecinde yaşadığı duyuşsal, bilişsel ve fizyolojik tepkileri kapsamlı biçimde değerlendirmektedir. Ölçekten elde edilen puanlar hem alt boyutlar bazında hem de toplam puan olarak hesaplanabilmektedir. Ölçek 5’li Likert tipinde derecelendirilmiş olup “hiçbir zaman” (1) ile “her zaman” (5) arasında puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, bireylerin konuşma kaygısının yüksek olduğunu göstermektedir (Kınay ve Özkan, 2014). Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ölçeğin tamamı için yüksek düzeyde olduğu ve alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca test-tekrar test yöntemi ile elde edilen bulgular ölçeğin zaman içerisindeki tutarlılığını desteklemektedir (Kınay ve Özkan, 2014). Sonuç olarak, ÖAKKÖ öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeylerini geçerli ve güvenilir biçimde ölçebilen bir araç olup, bu araştırmada katılımcıların konuşma kaygısını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

4.4. Verilerin Toplanma Süreci

Veri toplama süreci, ilgili üniversitelerin etik kurullarından gerekli izinler alındıktan sonra yürütülmüştür. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak dahil edilmiş olup, veri toplama aşamasında hem çevrimiçi anketler hem de yüz yüze anket uygulamaları kullanılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden bireylere araştırmanın amacı açıklanarak ve gizlilik ilkeleri kapsamında bilgilerinin korunacağı belirtilerek bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır. Anketlerin çevrimiçi dağıtımı, üniversitelerin öğrenci iletişim platformları ve akademik birimler aracılığıyla sağlanmıştır. Yüz yüze anket uygulamaları ise, araştırmacılar tarafından belirlenen ders saatleri ve spor etkinlikleri esnasında gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından, eksik veya hatalı doldurulmuş maddeler tespit edilerek analiz sürecine dahil edilmemiştir. Ayrıca, veri güvenliği sağlanarak tüm katılımcıların yanıtları anonim olarak değerlendirilmiştir.

4.5. Veri Analizi

Toplanan veriler, SPSS 26.0 programı kullanılarak analiz edildi. Öncelikle tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Analizi

uygulanmıştır. Ayrıca, Regresyon Analizi ile çocukluk çağı olumsuz yaşantılarının sporda sergilenen prososyal ve antisosyal davranışlara etkisi incelenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için basıklık-çarpıklık değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Bağımsız gruplar arasındaki farklılıkların incelenmesi için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gibi parametrik testler kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $p=0,05$ belirlenmiştir.

4.6. Etik İlkeler ve Gönüllülük Esası

Spor bilimlerinde eğitim gören öğretmen adaylarına konuşma kaygıları ile çocukluk çağı olumsuz yaşantıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi" konulu etik kurul başvurusu Gümüşhane Üniversitesi bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulu' nun 25/10/2024 tarih ve 2024/8 sayılı toplantısında görüşülmüş olup; projenin yürürlükteki mevzuata uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Bu araştırmada etik kurallara tam uyum sağlanmıştır. Katılımcıların bilgileri tamamen gizli tutulmuş ve anonim olarak değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olmuş, katılımcılar istedikleri takdirde araştırmadan çekilme hakkına sahip olmuşlardır. Araştırma sürecinde, Helsinki Bildirgesi'ne ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) etik kurallarına uygun hareket edilmiştir.

5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan bireylerin sosyo-demografik bilgi dağılımları, araştırmanın betimsel istatistikleri, cinsiyet, sınıf değişkenine, , kardeş sayısı, gelir durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, çocukluğun geçtiği yer, aile yapısı, anne yetiştirme tutumu, baba yetiştirme, doğal afet yaşama ve çocukluğunda en çok bakım veren kişi değişkenlerine göre Öğretmen Adayları Konuşma kaygısı Ölçeği (ÖAKKÖ) ve Çocukluk Çağı Travmaları ölçeği (ÇÇTÖ) puanlarının sonuçları tablo ve açıklamalarıyla detaylandırılmıştır. Ayrıca ÖAKKÖ ve ÇÇTÖ korelasyon sonuçları, ÇÇTÖ ve Fizyolojik Belirtiler regresyon sonuçları, ÇÇTÖ ve Beceri ile İlgili Kaygı regresyon sonuçları, ÇÇTÖ ve Psikolojik Durum regresyon sonuçları, ÇÇTÖ ve ÖAKKÖ regresyon sonuçları tablo ve açıklamalarıyla beraber sunulmuştur. Bulguların tamamı yorumlanarak hipotezler test edilmiştir.

Tablo 2. ÖAKKÖ ve ÇÇTÖ puanları ile ilgili Betimsel istatistikler

Boyutlar	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Fizyolojik Belirtiler	386	1,00	4,73	1,74	0,73	1,193	1,070
Beceri ile İlgili Kaygı	386	1,00	5,00	2,07	0,83	0,671	0,326
Psikolojik Durum	386	1,00	5,00	1,94	0,84	0,894	0,411
ÖAKKÖ	386	1,00	4,93	1,90	0,75	0,910	0,733
Duygusal Taciz	386	1,00	5,00	1,60	0,86	1,795	2,081
Fiziksel Taciz	386	1,00	4,60	1,35	0,71	2,635	2,945
Fiziksel İhmal	386	1,00	4,20	1,63	0,72	1,347	1,513
Duygusal İhmal	386	1,00	5,00	2,19	0,98	0,705	-0,208
Cinsel Taciz	386	1,00	4,60	1,24	0,64	2,086	2,591
Aşırı Koruma Kontrol	386	1,00	5,00	2,00	0,80	1,076	1,061
İnkâr	386	1,00	5,00	3,76	1,01	-0,815	0,174
ÇÇTÖ Toplam	386	1,00	4,03	1,67	0,61	1,255	0,932

Tablo 2’de yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde, araştırmaya katılan bireylerin hem konuşma kaygısı hem de çocukluk çağı travmaları düzeylerinin genel olarak düşük-orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmen Adayları için Konuşma Kaygısı Ölçeği (ÖAKKÖ) alt boyutları değerlendirildiğinde, en düşük ortalamanın fizyolojik belirtiler ($\bar{X}$ =1,74) boyutunda, en yüksek ortalamanın ise beceri ile ilgili kaygı ($\bar{X}$ =2,07) boyutunda olduğu görülmektedir. Toplam konuşma kaygısı puanı ise $\bar{X}$ =1,90 olup, bu değer katılımcıların genel olarak düşük düzeyde konuşma kaygısına sahip olduklarını göstermektedir.

Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ) boyutları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın inkâr ($\bar{X}=3,76$) boyutunda olduğu, bunu duygusal ihmal ($\bar{X}=2,19$) ve aşırı koruma/kontrol ($\bar{X}=2,00$) boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Buna karşın en düşük ortalamanın cinsel taciz ($\bar{X}=1,24$) ve fiziksel taciz ($\bar{X}=1,35$) boyutlarında olduğu belirlenmiştir. ÇÇTÖ toplam puanının $\bar{X}=1,67$ olması, katılımcıların genel olarak düşük düzeyde travma yaşantısına sahip olduklarına işaret etmektedir.

Verilerin normallik varsayımı açısından değerlendirilmesinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin tüm değişkenler için -3 ile +3 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum, verilerin normal dağılıma yakın olduğunu ve parametrik testlerin uygulanabileceğini göstermektedir. Literatürde çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 aralığında olmasının normal dağılım için kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Barbara vd., 2013; George, 2011).

Tablo 3. ÖAKKÖ puanları cinsiyet değişkenine göre T-TESTİ sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Fizyolojik Belirtiler	Kadın	153	1,89	0,80	384	3,346	0,001**
	Erkek	233	1,64	0,67			
Beceri ile İlgili Kaygı	Kadın	153	2,26	0,90	384	3,593	0,000**
	Erkek	233	1,95	0,75			
Psikolojik Durum	Kadın	153	2,18	0,95	384	4,660	0,000**
	Erkek	233	1,78	0,71			
ÖAKKÖ	Kadın	153	2,11	0,82	384	4,499	0,000**
	Erkek	233	1,77	0,66			

**p<0,01

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, fizyolojik belirtiler boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ($\bar{X}=1,89$) erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X}=1,64$) kıyasla daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t=3,346$; $p<0,01$). Benzer şekilde, beceri ile ilgili kaygı boyutunda da kadınların ortalama puanlarının ($\bar{X}=2,26$) erkeklerden ($\bar{X}=1,95$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t=3,593$; $p<0,01$). Psikolojik durum boyutunda elde edilen bulgular da kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X}=2,18$), erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X}=1,78$) göre daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduklarını ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($t=4,660$; $p<0,01$). Ölçeğin toplam puanı değerlendirildiğinde ise kadın öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin ($\bar{X}=2,11$), erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X}=1,77$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t=4,499$; $p<0,01$). Bu bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarında konuşma

kaygısının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. ÇÇTÖ puanları cinsiyet değişkenine göre T-TESTİ sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Duygusal Taciz	Kadın	153	1,66	0,96	384	1,011	0,312
	Erkek	233	1,57	0,79			
Fiziksel Taciz	Kadın	153	1,33	0,74	384	-0,323	0,747
	Erkek	233	1,35	0,69			
Fiziksel İhmal	Kadın	153	1,59	0,76	384	-0,938	0,349
	Erkek	233	1,66	0,69			
Duygusal İhmal	Kadın	153	2,29	1,10	384	1,648	0,100
	Erkek	233	2,13	0,89			
Cinsel Taciz	Kadın	153	1,27	0,71	384	0,691	0,490
	Erkek	233	1,22	0,59			
Aşırı Koruma ve Kontrol	Kadın	153	1,97	0,87	384	-0,515	0,607
	Erkek	233	2,01	0,75			
İnkâr	Kadın	153	3,60	1,10	384	-2,557	0,011*
	Erkek	233	3,86	0,93			
ÇÇTÖ Toplam	Kadın	153	1,68	0,66	384	0,442	0,659
	Erkek	233	1,66	0,57			

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre büyük ölçüde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, duygusal taciz ($t=1,011$; $p>0,05$), fiziksel taciz ($t=-0,323$; $p>0,05$), fiziksel ihmal ($t=-0,938$; $p>0,05$), duygusal ihmal ($t=1,648$; $p>0,05$), cinsel taciz ($t=0,691$; $p>0,05$) ve aşırı koruma ve kontrol ($t=-0,515$; $p>0,05$) alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca ÇÇTÖ toplam puanı açısından da cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t=0,442$; $p>0,05$).

Bununla birlikte, yalnızca inkâr alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t=-2,557$; $p<0,05$). Bu boyutta erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarının ($\bar{X}=3,86$), kadın öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3,60$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, erkek katılımcıların çocukluk çağı travmalarını inkâr etme eğilimlerinin kadınlara kıyasla daha yüksek olabileceğini göstermektedir.

Tablo 5. ÖAKKÖ puanları sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD/Dun nett C
Fizyolojik Belirtiler	^a 1. Sınıf	68	1,79	0,74	3- 361,102	5,286	0,001**	-
	^b 2. Sınıf	108	1,59	0,69				-
	^c 3. Sınıf	147	1,90	0,81				c>b,d
	^d 4. Sınıf	63	1,56	0,53				-
Beceri ile İlgili Kaygı	^a 1. Sınıf	68	2,00	0,68	3-382	2,609	0,051*	-
	^b 2. Sınıf	108	1,93	0,87				-
	^c 3. Sınıf	147	2,21	0,88				c>b
	^d 4. Sınıf	63	2,06	0,72				-
Psikolojik Durum	^a 1. Sınıf	68	1,94	0,69	3- 340,854	5,773	0,001**	-
	^b 2. Sınıf	108	1,74	0,84				-
	^c 3. Sınıf	147	2,14	0,94				c>b,d
	^d 4. Sınıf	63	1,81	0,57				-
ÖAKKÖ	^a 1. Sınıf	68	1,91	0,64	3- 350,328	5,756	0,001**	-
	^b 2. Sınıf	108	1,72	0,76				-
	^c 3. Sınıf	147	2,09	0,82				c>b,d
	^d 4. Sınıf	63	1,78	0,54				-

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 5'te bulunan Sınıf ve Tukey/HSD/Dunnett C sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans 1.sınıf öğrencilerini, b sembolü 2. Sınıf öğrencilerini, c sembolü 3. Sınıf öğrencilerini d sembolü ise 4. Sınıf öğrencilerini temsil etmektedir.

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, fizyolojik belirtiler boyutunda sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=5,286$; $p<0,01$). Tukey HSD testi sonuçlarına göre bu farkın, 3. sınıf öğrencileri ile 2. ve 4. sınıf öğrencileri arasında olduğu ve 3. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=1,90$) daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Beceri ile ilgili kaygı boyutunda ise sınıflar arasında anlamlılığa yakın bir fark olduğu belirlenmiştir ($F=2,609$; $p\approx 0,05$). Çoklu karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, bu farkın 3. sınıf öğrencileri ile 2. sınıf öğrencileri arasında olduğu ve 3. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=2,21$) daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Psikolojik durum boyutunda elde edilen sonuçlar da sınıflar arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ($F=5,773$; $p<0,01$). Tukey testi sonuçlarına göre, 3. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=2,14$) hem 2. sınıf hem de 4. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, toplam konuşma kaygısı (ÖAKKÖ) puanında da sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=5,756$; $p<0,01$). Bu farkın yine 3. sınıf öğrencileri ile 2. ve 4. sınıf öğrencileri arasında olduğu ve 3. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=2,09$) daha yüksek düzeyde

konuşma kaygısı yaşadığı tespit edilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve özellikle 3. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara kıyasla daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. ÇÇTÖ puanları sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD/Dunnett C
Duygusal Taciz	^a 1. Sınıf	68	1,50	0,67	3- 327,660	1,009	0,389	-
	^b 2. Sınıf	108	1,68	1,05				
	^c 3. Sınıf	147	1,64	0,85				
	^d 4. Sınıf	63	1,50	0,68				
Fiziksel Taciz	^a 1. Sınıf	68	1,18	0,36	3- 334,103	1,496	0,215	-
	^b 2. Sınıf	108	1,36	0,70				
	^c 3. Sınıf	147	1,39	0,75				
	^d 4. Sınıf	63	1,39	0,86				
Fiziksel İhmal	^a 1. Sınıf	68	1,55	0,54	3- 315,179	3,111	0,026*	-
	^b 2. Sınıf	108	1,80	0,89				b>c
	^c 3. Sınıf	147	1,54	0,65				-
	^d 4. Sınıf	63	1,63	0,68				-
Duygusal İhmal	^a 1. Sınıf	68	2,30	0,87	3- 346,416	2,885	0,036*	-
	^b 2. Sınıf	108	2,37	1,16				b>c
	^c 3. Sınıf	147	2,03	0,91				-
	^d 4. Sınıf	63	2,14	0,85				-
Cinsel Taciz	^a 1. Sınıf	68	1,26	0,64	3- 291,247	2,316	0,075	-
	^b 2. Sınıf	108	1,15	0,40				
	^c 3. Sınıf	147	1,34	0,82				
	^d 4. Sınıf	63	1,16	0,44				
Aşırı Koruma ve Kontrol	^a 1. Sınıf	68	2,05	0,80	3- 382	0,189	0,904	-
	^b 2. Sınıf	108	2,01	0,83				
	^c 3. Sınıf	147	1,97	0,80				
	^d 4. Sınıf	63	1,97	0,77				
İnkâr	^a 1. Sınıf	68	3,93	0,95	3- 335,931	1,001	0,392	-
	^b 2. Sınıf	108	3,66	1,16				
	^c 3. Sınıf	147	3,74	0,96				
	^d 4. Sınıf	63	3,76	0,87				
ÇÇTÖ Toplam	^a 1. Sınıf	68	1,64	0,50	3-382	0,496	0,685	-
	^b 2. Sınıf	108	1,73	0,65				
	^c 3. Sınıf	147	1,65	0,63				
	^d 4. Sınıf	63	1,63	0,58				

*p<0,05

Tablo 6’da bulunan Sınıf ve Tukey/HSD/Dunnett C sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans 1.sınıf öğrencilerini, b sembolü 2. Sınıf öğrencilerini, c sembolü 3. Sınıf öğrencilerini d sembolü ise 4. Sınıf öğrencilerini temsil etmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin sınıf değişkenine göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, duygusal taciz (F=1,009; p>0,05), fiziksel taciz (F=1,496; p>0,05), cinsel taciz (F=2,316; p>0,05), aşırı koruma ve kontrol

($F=,189$; $p>0,05$), inkâr ($F=1,001$; $p>0,05$) ve ÇÇTÖ toplam puanı ($F=0,496$; $p>0,05$) açısından sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bununla birlikte, fiziksel ihmal boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F=3,111$; $p<0,05$). Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre bu farkın 2. sınıf öğrencileri ile 3. sınıf öğrencileri arasında olduğu ve 2. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=1,80$) daha yüksek fiziksel ihmal düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, duygusal ihmal boyutunda da sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=2,885$; $p<0,05$). Tukey HSD testi sonuçları, bu farkın yine 2. sınıf öğrencileri ile 3. sınıf öğrencileri arasında olduğunu ve 2. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=2,37$) daha yüksek duygusal ihmal düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin sınıf değişkenine göre büyük ölçüde benzer olduğu, ancak fiziksel ihmal ve duygusal ihmal boyutlarında özellikle 2. sınıf öğrencilerinin daha yüksek düzeylere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7. ÖAKKÖ puanları kardeş sayısı değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Kardeş Sayısı	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD/Dunnett C
Fizyolojik Belirtiler	^a 1 Kardeş	50	1,79	0,88	4-326,232	3,727	0,005	-
	^b 2 Kardeş	83	1,62	0,65				
	^c 3 Kardeş	134	1,62	0,63				
	^d 4 Kardeş	70	1,96	0,82				
	^e 5 Kardeş +	49	1,89	0,76				
Beceri ile İlgili Kaygı	^a 1 Kardeş	50	1,97	0,79	4-371,667	4,148	0,003	-
	^b 2 Kardeş	83	1,96	0,76				
	^c 3 Kardeş	134	1,96	0,79				
	^d 4 Kardeş	70	2,29	0,84				
	^e 5 Kardeş +	49	2,37	0,93				
Psikolojik Durum	^a 1 Kardeş	50	1,96	0,84	4-381	2,880	0,023	-
	^b 2 Kardeş	83	1,84	0,75				
	^c 3 Kardeş	134	1,82	0,75				
	^d 4 Kardeş	70	2,05	0,91				
	^e 5 Kardeş +	49	2,24	1,00				
ÖAKKÖ	^a 1 Kardeş	50	1,91	0,80	4-381	3,557	0,007	-
	^b 2 Kardeş	83	1,80	0,66				
	^c 3 Kardeş	134	1,79	0,68				
	^d 4 Kardeş	70	2,06	0,83				
	^e 5 Kardeş +	49	2,17	0,82				

** $p<0,01$, * $p<0,05$

Tablo 7’de bulunan Kardeş Sayısı ve Tukey/HSD/Dunnett C sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerinin 1 Kardeş, b sembolü 2 Kardeş, c sembolü 3 Kardeş, d sembolü 4 Kardeş, e sembolü ise 5 Kardeş veya daha fazla Kardeş sayısına sahip olduklarını temsil etmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, fizyolojik belirtiler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=3,727$; $p<0,01$). Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre bu farkın 4 kardeşe sahip olan bireyler ile 2 ve 3 kardeşe sahip olan bireyler arasında olduğu ve 4 kardeşe sahip olanların ($\bar{X}=1,96$) daha yüksek fizyolojik kaygı düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Beceri ile ilgili kaygı boyutunda da kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=4,148$; $p<0,01$). Tukey testi sonuçlarına göre, 5 ve üzeri kardeşe sahip olan bireylerin ($\bar{X}=2,37$), 2 ve 3 kardeşe sahip olan bireylere kıyasla daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Psikolojik durum boyutunda elde edilen bulgular da anlamlı bir farklılığa işaret etmektedir ($F=2,880$; $p<0,05$). Bu farkın, 5 ve üzeri kardeşe sahip bireyler ile 3 kardeşe sahip bireyler arasında olduğu ve 5 ve üzeri kardeşe sahip bireylerin ($\bar{X}=2,24$) daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Toplam konuşma kaygısı (ÖAKKÖ) puanında da kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=3,557$; $p<0,01$). Çoklu karşılaştırma sonuçları, 5 ve üzeri kardeşe sahip olan bireylerin ($\bar{X}=2,17$), 2 ve 3 kardeşe sahip olan bireylere göre daha yüksek konuşma kaygısı düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, kardeş sayısı arttıkça öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin de arttığı, özellikle 4 ve 5 ve üzeri kardeşe sahip bireylerin daha yüksek kaygı düzeylerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8. ÇÇTÖ puanları kardeş sayısı değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Kardeş Sayısı	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD/Dunn ett C
Duygusal Taciz	^a 1 Kardeş	50	1,42	0,54	4-299,495	0,698	0,593	-
	^b 2 Kardeş	83	1,60	0,74				
	^c 3 Kardeş	134	1,63	0,86				
	^d 4 Kardeş	70	1,66	0,95				
	^e 5 Kardeş +	49	1,63	1,14				
Fiziksel Taciz	^a 1 Kardeş	50	1,26	0,55	4-381	1,600	0,174	-
	^b 2 Kardeş	83	1,51	0,81				
	^c 3 Kardeş	134	1,29	0,70				
	^d 4 Kardeş	70	1,35	0,60				
	^e 5 Kardeş +	49	1,29	0,79				
Fiziksel İhmal	^a 1 Kardeş	50	1,36	0,53	4-345,993	2,218	0,066	-
	^b 2 Kardeş	83	1,73	0,79				
	^c 3 Kardeş	134	1,65	0,74				
	^d 4 Kardeş	70	1,64	0,59				
	^e 5 Kardeş +	49	1,65	0,83				

Tablo 8. (Devamı)

Ölçek	Kardeş Sayısı	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD/Dunnett C
Duygusal İhmal	^a 1 Kardeş	50	1,95	0,74	4-381	1,478	0,208	-
	^b 2 Kardeş	83	2,27	1,01				
	^c 3 Kardeş	134	2,13	1,00				
	^d 4 Kardeş	70	2,33	0,89				
	^e 5 Kardeş +	49	2,29	1,16				
Cinsel Taciz	^a 1 Kardeş	50	1,27	0,67	4-342,265	0,674	0,610	-
	^b 2 Kardeş	83	1,16	0,40				
	^c 3 Kardeş	134	1,24	0,69				
	^d 4 Kardeş	70	1,33	0,75				
	^e 5 Kardeş +	49	1,24	0,65				
Aşırı Koruma ve Kontrol	^a 1 Kardeş	50	1,94	0,68	4-381	0,248	0,911	-
	^b 2 Kardeş	83	2,04	0,81				
	^c 3 Kardeş	134	2,00	0,89				
	^d 4 Kardeş	70	2,04	0,70				
	^e 5 Kardeş +	49	1,93	0,79				
İnkâr	^a 1 Kardeş	50	4,15	0,67	4-330,446	3,639	0,006	a>b,d,e
	^b 2 Kardeş	83	3,65	1,14				-
	^c 3 Kardeş	134	3,84	1,01				
	^d 4 Kardeş	70	3,65	0,90				
	^e 5 Kardeş +	49	3,48	1,07				
ÇÇTÖ Toplam	^a 1 Kardeş	50	1,53	0,45	4-381	0,908	0,459	-
	^b 2 Kardeş	83	1,72	0,62				
	^c 3 Kardeş	134	1,66	0,63				
	^d 4 Kardeş	70	1,72	0,58				
	^e 5 Kardeş +	49	1,67	0,70				

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 8’de bulunan Kardeş Sayısı ve Tukey/HSD/Dunnett C sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerinin 1 Kardeş, b sembolü 2 Kardeş, c sembolü 3 Kardeş, d sembolü 4 Kardeş, e sembolü ise 5 Kardeş veya daha fazla Kardeş sayısına sahip olduklarını temsil etmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre büyük ölçüde anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, duygusal taciz (F=0,698; p>0,05), fiziksel taciz (F=1,600; p>0,05), fiziksel ihmal (F=2,218; p>0,05), duygusal ihmal (F=1,478; p>0,05), cinsel taciz (F=,674; p>0,05), aşırı koruma ve kontrol (F=0,248; p>0,05) ve ÇÇTÖ toplam puanı (F=0,908; p>0,05) açısından kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bununla birlikte, yalnızca inkâr alt boyutunda kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (F=3,639; p<0,01). Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, bu farkın 1 kardeşe sahip bireyler ile 2, 4 ve 5 ve üzeri kardeşe sahip bireyler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, 1 kardeşe sahip öğretmen adaylarının inkâr düzeylerinin ($\bar{X}$ =4,15), diğer gruplara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukluk çağı travmaları düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, ancak inkâr boyutunda 1 kardeşe sahip bireylerin daha yüksek düzeyde inkâr eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9. ÖAKKÖ puanları gelir algısı değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Gelir Algısı	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Dunnett C
Fizyolojik Belirtiler	^a Düşük	30	2,02	1,08	2-313,693	2,902	0,050*	-
	^b Orta	304	1,73	0,67				
	^c Yüksek	52	1,63	0,81				a>b,c
Beceri ile ilgili Kaygı	^a Düşük	30	2,56	1,25	2-284,999	6,333	0,002*	-
	^b Orta	304	2,05	0,79				
	^c Yüksek	52	1,92	0,65				a>b,c
Psikolojik Durum	^a Düşük	30	2,41	1,26	2-285,793	5,628	0,004*	-
	^b Orta	304	1,91	0,79				
	^c Yüksek	52	1,83	0,69				a>b,c
ÖAKKÖ	^a Düşük	30	2,33	1,16	2-291,062	5,735	0,004*	-
	^b Orta	304	1,88	0,70				
	^c Yüksek	52	1,79	0,67				a>b,c

**p<0,01, *p<0,05

Tablo 9’da bulunan Gelir Algısı ve Tukey/HSD/Dunnett C sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerinin Düşük, b sembolü Orta, c sembolü ise Yüksek Gelir Algısına sahip olduklarını temsil etmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin gelir algısı değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, fizyolojik belirtiler boyutunda gruplar arasında anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır ($F=2,902$; $p\approx 0,05$). Çoklu karşılaştırma (Dunnett C) sonuçları, bu farkın düşük gelir algısına sahip bireyler ile orta ve yüksek gelir algısına sahip bireyler arasında olduğunu göstermektedir. Buna göre, düşük gelir algısına sahip öğretmen adaylarının ($\bar{X}=2,02$), diğer gruplara kıyasla daha yüksek fizyolojik kaygı düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Beceri ile ilgili kaygı boyutunda da gelir algısına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=6,333$; $p<0,01$). Dunnett C testi sonuçlarına göre, düşük gelir algısına sahip bireylerin ($\bar{X}=2,56$), orta ve yüksek gelir grubundaki bireylere kıyasla daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Psikolojik durum boyutunda elde edilen bulgular da anlamlı bir farklılığa işaret etmektedir ($F=5,628$; $p<0,01$). Bu farkın düşük gelir algısına sahip bireyler ile diğer gruplar arasında olduğu ve düşük gelir grubundaki öğretmen adaylarının ($\bar{X}=2,41$) daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Toplam konuşma kaygısı (ÖAKKÖ) puanı açısından da gelir algısına göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=5,735$; $p<0,01$). Çoklu karşılaştırma sonuçları, düşük

gelir algısına sahip bireylerin ($\bar{X}=2,33$), orta ve yüksek gelir algısına sahip bireylere göre daha yüksek konuşma kaygısı düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarında gelir algısı düştükçe konuşma kaygısı düzeyinin arttığı, özellikle düşük gelir algısına sahip bireylerin diğer gruplara kıyasla daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10. ÇÇTÖ puanları gelir algısı değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Gelir Algısı	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD/Dunnett C
Duygusal Taciz	^a Düşük	30	1,95	1,11	2-371,489	3,677	0,026*	a>c
	^b Orta	304	1,60	0,83				-
	^c Yüksek	52	1,42	0,86				-
Fiziksel Taciz	^a Düşük	30	1,55	0,92	2-338,899	4,148	0,017*	a>c
	^b Orta	304	1,36	0,72				b>c
	^c Yüksek	52	1,12	0,31				-
Fiziksel İhmal	^a Düşük	30	1,85	0,87	2-377,856	2,909	0,050*	a>c
	^b Orta	304	1,63	0,71				-
	^c Yüksek	52	1,46	0,62				-
Duygusal İhmal	^a Düşük	30	2,65	1,18	2-370,361	3,895	0,021*	a>b,c
	^b Orta	304	2,17	0,93				-
	^c Yüksek	52	2,07	1,05				-
Cinsel Taciz	^a Düşük	30	1,33	0,80	2-383	0,461	0,631	-
	^b Orta	304	1,24	0,64				-
	^c Yüksek	52	1,19	0,54				-
Aşırı Koruma ve Kontrol	^a Düşük	30	2,45	1,06	2-374,835	8,033	0,000*	a>b,c
	^b Orta	304	2,00	0,78				-
	^c Yüksek	52	1,73	0,66				-
İnkâr	^a Düşük	30	3,34	1,21	2-381,106	3,946	0,020*	-
	^b Orta	304	3,76	0,99				-
	^c Yüksek	52	3,99	0,89				c>a
ÇÇTÖ Toplam	^a Düşük	30	1,96	0,86	2-347,668	5,795	0,003*	a>b,c
	^b Orta	304	1,67	0,58				-
	^c Yüksek	52	1,50	0,54				-

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 10’da bulunan Gelir Algısı ve Tukey/HSD/Dunnett C sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerinin Düşük, b sembolü Orta, c sembolü ise Yüksek Gelir Algısına sahip olduklarını temsil etmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin gelir algısı değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, duygusal taciz boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=3,677$; $p<0,05$). Çoklu karşılaştırma sonuçları, bu farkın düşük gelir algısına sahip bireyler ile yüksek gelir algısına sahip bireyler arasında olduğunu ve düşük gelir grubundaki bireylerin ($\bar{X}=1,95$) daha yüksek düzeyde duygusal taciz yaşantısına sahip olduğunu göstermektedir.

Fiziksel taciz boyutunda da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=4,148$; $p<0,05$). Bu farkın düşük ve orta gelir grubundaki bireyler ile yüksek gelir grubundaki

bireyler arasında olduğu, özellikle düşük gelir grubunun ($\bar{X}=1,55$) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Fiziksel ihmal boyutunda elde edilen sonuçlar da benzer şekilde anlamlıdır ($F=2,909$; $p\approx 0,05$) ve düşük gelir grubundaki bireylerin ($\bar{X}=1,85$) yüksek gelir grubuna kıyasla daha yüksek ihmal düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Duygusal ihmal boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu ($F=3,895$; $p<0,05$) ve bu farkın düşük gelir grubundaki bireyler ile hem orta hem de yüksek gelir grubundaki bireyler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre düşük gelir algısına sahip bireylerin ($\bar{X}=2,65$) daha yüksek duygusal ihmal düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Aşırı koruma ve kontrol boyutunda da anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($F=8,033$; $p<0,01$). Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre, düşük gelir grubundaki bireylerin ($\bar{X}=2,45$) orta ve yüksek gelir grubundaki bireylere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

İnkâr boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=3,946$; $p<0,05$). Bu boyutta yüksek gelir grubundaki bireylerin ($\bar{X}=3,99$), düşük gelir grubundaki bireylere ($\bar{X}=3,34$) kıyasla daha yüksek inkâr düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Buna karşın, cinsel taciz boyutunda gelir algısına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=,461$; $p>0,05$). Ölçeğin toplam puanı incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F=5,795$; $p<0,01$). Bu farkın düşük gelir grubundaki bireyler ile diğer gruplar arasında olduğu ve düşük gelir grubunun ($\bar{X}=1,96$) daha yüksek toplam travma puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, gelir algısı düştükçe öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmalarına ilişkin puanlarının arttığı, özellikle düşük gelir grubundaki bireylerin birçok alt boyutta daha yüksek travma düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11. ÖAKKÖ puanları anne çocuk yetiştirme tutumu değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Tutum	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD
Fizyolojik Belirtiler	^a Otoriter	60	1,80	0,79	4-381	0,841	0,500	-
	^b Tutarsız	61	1,85	0,71				
	^c Aşırı Koruyucu	83	1,66	0,67				
	^d İhmalkâr	41	1,75	0,84				
	^e Demokratik	141	1,69	0,73				
Beceri ile İlgili Kaygı	^a Otoriter	60	2,17	0,89	4-381	4,858	0,001**	-
	^b Tutarsız	61	2,45	0,91				b>c,d,e
	^c Aşırı Koruyucu	83	1,91	0,83				-
	^d İhmalkâr	41	2,02	0,82				
	^e Demokratik	141	1,98	0,70				

Tablo 11. (Devamı)

Ölçek	Tutum	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD
Psikolojik Durum	^a Otoriter	60	1,96	0,93	4-381	3,972	0,004**	-
	^b Tutarsız	61	2,31	0,94				b>c,d,e
	^c Aşırı Koruyucu	83	1,82	0,86				-
	^d İhmalkâr	41	1,84	0,70				-
	^e Demokratik	141	1,87	0,73				-
ÖAKKÖ	^a Otoriter	60	1,95	0,82	4-381	3,448	0,009**	-
	^b Tutarsız	61	2,21	0,81				b>c,d,e
	^c Aşırı Koruyucu	83	1,79	0,76				-
	^d İhmalkâr	41	1,84	0,70				-
	^e Demokratik	141	1,84	0,66				-

*p<0,05

Tablo 11’de bulunan Tutum ve Tukey/HSD sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerinin Otoriter, b Tutarsız, c sembolü Aşırı koruyucu, d sembolü İhmalkâr, e sembolü Demokratik Anne Çocuk Yetiştirme tutumunu temsil etmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin anne yetiştirme tutumu değişkenine göre bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, fizyolojik belirtiler boyutunda anne tutumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=,841$; $p>0,05$). Buna karşın, beceri ile ilgili kaygı boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F=4,858$; $p<0,01$). Çoklu karşılaştırma (Tukey HSD) sonuçlarına göre bu farkın, tutarsız anne tutumuna sahip bireyler ile aşırı koruyucu, ihmalkâr ve demokratik anne tutumuna sahip bireyler arasında olduğu ve tutarsız anne tutumuna sahip bireylerin ($\bar{X}=2,45$) daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Psikolojik durum boyutunda da anne tutumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=3,972$; $p<0,01$). Tukey testi sonuçları, bu farkın yine tutarsız anne tutumuna sahip bireyler ile diğer tutum grupları arasında olduğunu ve tutarsız anne tutumuna sahip bireylerin ($\bar{X}=2,31$) daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, toplam konuşma kaygısı (ÖAKKÖ) puanında da anne yetiştirme tutumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F=3,448$; $p<0,01$). Bu farkın tutarsız anne tutumuna sahip bireyler ile diğer gruplar arasında olduğu ve bu gruptaki bireylerin ($\bar{X}=2,21$) daha yüksek konuşma kaygısı düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, anne yetiştirme tutumunun öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerinde etkili olduğu, özellikle tutarsız anne tutumuna

sahip bireylerin diğer tutumlara sahip bireylere kıyasla daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12. ÇÇTÖ puanları anne çocuk yetiştirme tutumu değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Tutum	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Dunnett C
Duygusal Taciz	^a Otoriter	60	1,82	1,04	4-281,093	7,841	0,000**	a>e
	^b Tutarsız	61	1,91	0,73				b>e
	^c Aşırı Koruyucu	83	1,55	0,83				-
	^d İhmalkâr	41	1,87	1,27				-
	^e Demokratik	141	1,34	0,58				-
Fiziksel Taciz	^a Otoriter	60	1,59	0,95	4-301,540	9,648	0,000**	a>e
	^b Tutarsız	61	1,68	0,88				b>c,d,e
	^c Aşırı Koruyucu	83	1,34	0,67				-
	^d İhmalkâr	41	1,28	0,58				-
	^e Demokratik	141	1,12	0,41				-
Fiziksel İhmal	^a Otoriter	60	1,79	0,82	4-326,610	6,634	0,000**	a>e
	^b Tutarsız	61	1,75	0,64				b>e
	^c Aşırı Koruyucu	83	1,81	0,90				c>e
	^d İhmalkâr	41	1,66	0,78				-
	^e Demokratik	141	1,39	0,47				-
Duygusal İhmal	^a Otoriter	60	2,44	1,03	4-268,301	16,980	0,000**	a>e
	^b Tutarsız	61	2,86	0,70				b>c,e
	^c Aşırı Koruyucu	83	2,26	1,10				c>e
	^d İhmalkâr	41	2,12	1,21				-
	^e Demokratik	141	1,78	0,67				-
Cinsel Taciz	^a Otoriter	60	1,18	0,49	4-335,853	2,495	0,043*	-
	^b Tutarsız	61	1,28	0,53				-
	^c Aşırı Koruyucu	83	1,39	0,81				c>e
	^d İhmalkâr	41	1,32	0,67				-
	^e Demokratik	141	1,14	0,60				-
Aşırı Koruma ve Kontrol	^a Otoriter	60	2,24	1,05	4-293,084	9,890	0,000**	a>e
	^b Tutarsız	61	2,41	0,78				b>c,d,e
	^c Aşırı Koruyucu	83	1,97	0,64				-
	^d İhmalkâr	41	1,92	0,68				-
	^e Demokratik	141	1,75	0,70				-
İnkâr	^a Otoriter	60	3,43	1,02	4-277,916	10,772	0,000**	-
	^b Tutarsız	61	3,19	0,68				-
	^c Aşırı Koruyucu	83	3,84	1,19				c>b
	^d İhmalkâr	41	3,89	1,19				d>b
	^e Demokratik	141	4,05	0,79				e>a,b
ÇÇTÖ Toplam	^a Otoriter	60	1,84	0,68	4-308,270	12,910	0,000**	a>e
	^b Tutarsız	61	1,98	0,54				b>e
	^c Aşırı Koruyucu	83	1,72	0,65				c>e
	^d İhmalkâr	41	1,69	0,71				-
	^e Demokratik	141	1,42	0,42				-

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 12’de bulunan Tutum ve Dunnett C sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerinin Otoriter, b Tutarsız, c sembolü Aşırı koruyucu, d sembolü İhmalkâr, e sembolü Demokratik Anne Çocuk Yetiştirme tutumunu temsil etmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin anne çocuk yetiştirme tutumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar

gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, duygusal taciz ($F=7,841$; $p<0,01$), fiziksel taciz ($F=9,648$; $p<0,01$), fiziksel ihmal ($F=6,634$; $p<0,01$), duygusal ihmal ($F=16,980$; $p<0,01$), cinsel taciz ($F=2,495$; $p<0,05$), aşırı koruma ve kontrol ($F=9,890$; $p<0,01$), inkâr ($F=10,772$; $p<0,01$) ve ÇÇTÖ toplam puanı ($F=12,910$; $p<0,01$) açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Çoklu karşılaştırma (Dunnett C) sonuçları incelendiğinde, duygusal taciz boyutunda otoriter ve tutarsız anne tutumuna sahip bireylerin demokratik anne tutumuna sahip bireylere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Fiziksel taciz boyutunda ise otoriter ve özellikle tutarsız anne tutumuna sahip bireylerin diğer gruplara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Fiziksel ihmal boyutunda otoriter, tutarsız ve aşırı koruyucu tutuma sahip bireylerin demokratik tutuma sahip bireylerden daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Duygusal ihmal boyutunda en yüksek ortalamanın tutarsız anne tutumuna sahip bireylerde olduğu ve bu grubun diğer gruplara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Cinsel taciz boyutunda ise aşırı koruyucu tutuma sahip bireylerin demokratik tutuma sahip bireylere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Aşırı koruma ve kontrol boyutunda da benzer şekilde, özellikle tutarsız anne tutumuna sahip bireylerin diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

İnkâr boyutunda ise farklı bir bulguya ulaşılmıştır. Demokratik anne tutumuna sahip bireylerin ($\bar{X}=4,05$), otoriter ve tutarsız anne tutumuna sahip bireylere göre daha yüksek inkâr düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, demokratik tutumun travma algısının farklı biçimde değerlendirilmesine yol açabileceğini düşündürmektedir.

ÇÇTÖ toplam puanı açısından değerlendirildiğinde, otoriter, tutarsız ve aşırı koruyucu anne tutumuna sahip bireylerin demokratik anne tutumuna sahip bireylere göre daha yüksek travma düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Genel olarak bulgular, demokratik anne tutumunun çocukluk çağı travmaları açısından daha koruyucu bir rol oynadığını, buna karşın otoriter ve özellikle tutarsız anne tutumlarının daha yüksek travma düzeyleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 13. ÖAKKÖ puanları baba çocuk yetiştirme tutumu değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Tutum	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD/Dunnett C
Fizyolojik Belirtiler	^a Otoriter	90	1,89	0,85	4-381	2,469	0,044*	-
	^b Tutarsız	43	1,64	0,75				
	^c Aşırı Koruyucu	65	1,67	0,55				
	^d İhmalkâr	30	1,97	0,78				
	^e Demokratik	158	1,66	0,70				
Beceri ile ilgili Kaygı	^a Otoriter	90	2,19	0,95	4-328,526	2,700	0,030*	-
	^b Tutarsız	43	2,10	0,83				
	^c Aşırı Koruyucu	65	1,94	0,69				
	^d İhmalkâr	30	2,42	1,05				
	^e Demokratik	158	1,98	0,73				
Psikolojik Durum	^a Otoriter	90	2,05	0,96	4-381	1,718	0,145	-
	^b Tutarsız	43	1,86	0,75				b>c
	^c Aşırı Koruyucu	65	1,88	0,79				
	^d İhmalkâr	30	2,22	0,88				-
	^e Demokratik	158	1,87	0,78				
ÖAKKÖ	^a Otoriter	90	2,03	0,88	4-381	2,303	0,058	-
	^b Tutarsız	43	1,84	0,70				
	^c Aşırı Koruyucu	65	1,83	0,65				
	^d İhmalkâr	30	2,18	0,82				
	^e Demokratik	158	1,83	0,69				

*p<0,05

Tablo 13’de bulunan Tutum ve Tukey HSD / Dunnett C sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerinin Otoriter, b Tutarsız, c sembolü Aşırı koruyucu, d sembolü İhmalkâr, e sembolü Demokratik Baba Çocuk Yetiştirme tutumunu temsil etmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin baba yetiştirme tutumu değişkenine göre bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, fizyolojik belirtiler boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F=2,469; p<0,05). Ancak çoklu karşılaştırma sonuçlarında belirgin bir grup farkı rapor edilmemiştir. Beceri ile ilgili kaygı boyutunda da baba tutumuna göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (F=2,700; p<0,05). Bu boyutta en yüksek ortalamanın ihmalkâr baba tutumuna sahip bireylerde ($\bar{X}$ =2,42) olduğu dikkat çekmektedir.

Psikolojik durum boyutunda ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=1,718; p>0,05). Bununla birlikte, çoklu karşılaştırma sonuçlarında tutarsız baba tutumuna sahip bireylerin aşırı koruyucu baba tutumuna sahip bireylere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Toplam konuşma kaygısı (ÖAKKÖ) puanı açısından da baba yetiştirme tutumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=2,303; p>0,05).

Genel olarak değerlendirildiğinde, baba yetiştirme tutumunun öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerinde sınırlı düzeyde etkili olduğu, yalnızca fizyolojik belirtiler ve beceri ile ilgili kaygı boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunduğu, buna karşın toplam konuşma kaygısı üzerinde belirgin bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 14. ÇÇTÖ puanları baba çocuk yetiştirme tutumu değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Tutum	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Dunnett t C
Duygusal Taciz	^a Otoriter	90	1,92	1,03	4-336,959	12,645	0,000**	a>c,e
	^b Tutarsız	43	1,51	0,68				-
	^c Aşırı Koruyucu	65	1,47	0,77				-
	^d İhmalkâr	30	2,29	1,31				d>b,c,e
	^e Demokratik	158	1,37	0,56				-
Fiziksel Taciz	^a Otoriter	90	1,63	0,96	4-280,641	8,338	0,000**	a>c,e
	^b Tutarsız	43	1,29	0,51				-
	^c Aşırı Koruyucu	65	1,18	0,43				-
	^d İhmalkâr	30	1,66	0,96				d>c,e
	^e Demokratik	158	1,20	0,54				-
Fiziksel İhmal	^a Otoriter	90	1,85	0,81	4-366,167	11,989	0,000**	a>e
	^b Tutarsız	43	1,70	0,57				b>e
	^c Aşırı Koruyucu	65	1,57	0,70				-
	^d İhmalkâr	30	2,17	0,78				d>c,e
	^e Demokratik	158	1,40	0,60				-
Duygusal İhmal	^a Otoriter	90	2,57	0,93	4-351,986	34,401	0,000**	a>e
	^b Tutarsız	43	2,47	0,80				b>c,e
	^c Aşırı Koruyucu	65	1,82	0,76				-
	^d İhmalkâr	30	3,47	1,04				d>a,b,c,e
	^e Demokratik	158	1,81	0,79				-
Cinsel Taciz	^a Otoriter	90	1,24	0,52	4-326,776	2,990	0,019*	-
	^b Tutarsız	43	1,16	0,51				-
	^c Aşırı Koruyucu	65	1,39	0,82				c>e
	^d İhmalkâr	30	1,49	0,83				d>e
	^e Demokratik	158	1,15	0,59				-
Aşırı Koruma ve Kontrol	^a Otoriter	90	2,40	0,95	4-337,967	11,634	0,000**	a>e
	^b Tutarsız	43	2,13	0,69				b>e
	^c Aşırı Koruyucu	65	1,86	0,57				-
	^d İhmalkâr	30	2,15	0,68				-
	^e Demokratik	158	1,75	0,73				-
İnkâr	^a Otoriter	90	3,36	0,98	4-335,207	34,143	0,000**	-
	^b Tutarsız	43	3,62	0,70				b>d
	^c Aşırı Koruyucu	65	4,27	0,79				c>a,b,e
	^d İhmalkâr	30	2,40	1,19				-
	^e Demokratik	158	4,07	0,79				d>a,b,d
ÇÇTÖ Toplam	^a Otoriter	90	1,94	0,65	4-369,254	19,343	0,000**	a>c,e
	^b Tutarsız	43	1,71	0,51				b>e
	^c Aşırı Koruyucu	65	1,55	0,54				-
	^d İhmalkâr	30	2,21	0,72				d>b,c,e
	^e Demokratik	158	1,45	0,47				-

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 14’de bulunan Tutum ve Dunnett C sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerinin Otoriter, b Tutarsız, c

sembolü Aşırı koruyucu, d sembolü İhmalkâr, e sembolü Demokratik Baba Çocuk Yetiştirme tutumunu temsil etmektedir.

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin baba çocuk yetiştirme tutumu değişkenine göre tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, duygusal taciz ($F=12,645$; $p<0,01$), fiziksel taciz ($F=8,338$; $p<0,01$), fiziksel ihmal ($F=11,989$; $p<0,01$), duygusal ihmal ($F=34,401$; $p<0,01$), cinsel taciz ($F=2,990$; $p<0,05$), aşırı koruma ve kontrol ($F=11,634$; $p<0,01$), inkâr ($F=34,143$; $p<0,01$) ve ÇÇTÖ toplam puanı ($F=19,343$; $p<0,01$) açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Çoklu karşılaştırma (Dunnett C) sonuçları incelendiğinde, duygusal taciz boyutunda otoriter ve ihmalkâr baba tutumuna sahip bireylerin demokratik ve bazı diğer gruplara kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Fiziksel taciz boyutunda da benzer şekilde, otoriter ve ihmalkâr baba tutumuna sahip bireylerin diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Fiziksel ihmal boyutunda, özellikle ihmalkâr baba tutumuna sahip bireylerin ($\bar{X}=2,17$) diğer gruplara kıyasla daha yüksek düzeyde ihmal yaşantısına sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Duygusal ihmal boyutunda en çarpıcı bulgu, ihmalkâr baba tutumuna sahip bireylerin ($\bar{X}=3,47$) diğer tüm gruplara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olmasıdır. Bu durum, ihmalkâr baba tutumunun duygusal ihmal üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir. Cinsel taciz boyutunda ise aşırı koruyucu ve ihmalkâr baba tutumuna sahip bireylerin demokratik tutuma sahip bireylere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Aşırı koruma ve kontrol boyutunda otoriter ve tutarsız baba tutumuna sahip bireylerin demokratik tutuma sahip bireylere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. İnkâr boyutunda ise farklı bir dağılım söz konusudur; aşırı koruyucu ve demokratik baba tutumuna sahip bireylerin daha yüksek inkâr düzeyine sahip olduğu, buna karşın ihmalkâr baba tutumuna sahip bireylerin en düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

ÇÇTÖ toplam puanı açısından değerlendirildiğinde, en yüksek ortalamanın ihmalkâr baba tutumuna sahip bireylerde ($\bar{X}=2,21$) olduğu ve bu grubun diğer tüm gruplara kıyasla daha yüksek travma düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca otoriter ve tutarsız baba tutumuna sahip bireylerin de demokratik tutuma sahip bireylere göre daha yüksek travma düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, baba yetiştirme tutumunun çocukluk çağı travmaları üzerinde önemli bir etkisi olduğu, özellikle ihmalkâr ve otoriter tutumların daha yüksek travma düzeyleri ile ilişkili olduğu, buna karşın demokratik baba tutumunun daha düşük travma düzeyleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 15. ÖAKKÖ puanları anne eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Anne Eğitim	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD/Dunnett C
Fizyolojik Belirtiler	^a İlkokul ve altı	153	1,73	0,78	3-382	2,175	0,090	-
	^b Ortaokul	64	1,88	0,65				
	^c Lise	114	1,61	0,67				
	^d Lisans ve üzeri	55	1,82	0,79				d>a,b
Beceri ile İlgili Kaygı	^a İlkokul ve altı	153	2,11	0,92	3-382	5,041	0,002**	-
	^b Ortaokul	64	2,36	0,70				
	^c Lise	114	1,88	0,73				
	^d Lisans ve üzeri	55	2,05	0,78				
Psikolojik Durum	^a İlkokul ve altı	153	1,96	0,93	3-358,366	0,341	0,796	-
	^b Ortaokul	64	1,98	0,65				
	^c Lise	114	1,87	0,79				
	^d Lisans ve üzeri	55	1,96	0,86				
ÖAKKÖ	^a İlkokul ve altı	153	1,92	0,83	3-351,122	1,204	0,308	-
	^b Ortaokul	64	2,01	0,59				
	^c Lise	114	1,80	0,68				
	^d Lisans ve üzeri	55	1,94	0,79				

*p<0,05

Tablo 15’de bulunan Anne Eğitimi ve Tukey HSD / Dunnett C sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerinin İlkokul ve Altı, b Ortaokul, c sembolü Lise, d sembolü ise Lisans ve Üzeri Anne Eğitim durumunu temsil etmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre genel olarak anlamlı farklılık göstermediği, ancak bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, fizyolojik belirtiler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=2,175; p>0,05). Bununla birlikte, çoklu karşılaştırma sonuçlarında lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ($\bar{X}$ =1,82), ilkokul ve altı ile ortaokul düzeyindeki annelerin çocuklarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Beceri ile ilgili kaygı boyutunda ise anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (F=5,041; p<0,01). Ortalama puanlar incelendiğinde, ortaokul mezunu annelere sahip bireylerin ($\bar{X}$ =2,36) diğer gruplara kıyasla daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu dikkat çekmektedir. Psikolojik durum boyutunda gruplar

arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=,341$; $p>0,05$). Benzer şekilde, toplam konuşma kaygısı (ÖAKKÖ) puanı açısından da anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($F=1,204$; $p>0,05$).

Genel olarak değerlendirildiğinde, anne eğitim durumunun öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerinde sınırlı düzeyde etkili olduğu, yalnızca beceri ile ilgili kaygı boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu, buna karşın genel konuşma kaygısı düzeyini anlamlı biçimde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 16. ÇÇTÖ puanları anne eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Anne Eğitim	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD
Duygusal Taciz	^a İlkokul ve altı	153	1,54	0,90	3-382	1,396	0,244	-
	^b Ortaokul	64	1,50	0,79				
	^c Lise	114	1,72	0,91				
	^d Lisans ve üzeri	55	1,67	0,70				
Fiziksel Taciz	^a İlkokul ve altı	153	1,33	0,74	3-382	0,151	0,929	-
	^b Ortaokul	64	1,33	0,71				
	^c Lise	114	1,38	0,73				
	^d Lisans ve üzeri	55	1,33	0,58				
Fiziksel İhmal	^a İlkokul ve altı	153	1,60	0,70	3-382	0,151	0,929	-
	^b Ortaokul	64	1,65	0,71				
	^c Lise	114	1,66	0,79				
	^d Lisans ve üzeri	55	1,61	0,66				
Duygusal İhmal	^a İlkokul ve altı	153	2,24	1,03	3-382	0,823	0,482	-
	^b Ortaokul	64	2,28	0,95				
	^c Lise	114	2,08	0,98				
	^d Lisans ve üzeri	55	2,19	0,85				
Cinsel Taciz	^a İlkokul ve altı	153	1,23	0,67	3-382	0,738	0,530	-
	^b Ortaokul	64	1,18	0,40				
	^c Lise	114	1,24	0,65				
	^d Lisans ve üzeri	55	1,35	0,77				
Aşırı Koruma ve Kontrol	^a İlkokul ve altı	153	2,02	0,82	3-382	0,325	0,807	-
	^b Ortaokul	64	2,05	0,82				
	^c Lise	114	1,96	0,71				
	^d Lisans ve üzeri	55	1,94	0,92				
İnkâr	^a İlkokul ve altı	153	3,74	0,99	3-382	1,050	0,370	-
	^b Ortaokul	64	3,60	1,04				
	^c Lise	114	3,79	1,09				
	^d Lisans ve üzeri	55	3,92	0,80				
ÇÇTÖ Toplam	^a İlkokul ve altı	153	1,66	0,63	3-382	0,022	0,996	-
	^b Ortaokul	64	1,66	0,57				
	^c Lise	114	1,67	0,62				
	^d Lisans ve üzeri	55	1,68	0,55				

* $p<0,05$, ** $p<0,01$

Tablo 16’da bulunan Anne Eğitimi ve Tukey HSD sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerinin İlkokul ve Altı, b Ortaokul, c sembolü Lise, d sembolü ise Lisans ve Üzeri Anne Eğitim durumunu temsil etmektedir.

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği

belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, duygusal taciz ($F=1,396$; $p>0,05$), fiziksel taciz ($F=0,151$; $p>0,05$), fiziksel ihmal ($F=,151$; $p>0,05$), duygusal ihmal ($F=,823$; $p>0,05$), cinsel taciz ($F=0,738$; $p>0,05$), aşırı koruma ve kontrol ($F=0,325$; $p>0,05$), inkâr ($F=1,050$; $p>0,05$) ve ÇÇTÖ toplam puanı ($F=,022$; $p>0,05$) açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalama puanlar incelendiğinde gruplar arasında küçük farklılıklar gözlenmekle birlikte, bu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı düzeye ulaşmadığı görülmektedir. Örneğin, duygusal taciz boyutunda lise mezunu annelere sahip bireylerin ortalaması ($\bar{X}=1,72$) diğer gruplara göre nispeten daha yüksekken, inkâr boyutunda lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ortalaması ($\bar{X}=3,92$) diğer gruplara göre daha yüksek görünmektedir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Genel olarak değerlendirildiğinde, anne eğitim durumunun öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ve tüm alt boyutlar ile toplam puan açısından benzer dağılımlar sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 17. ÖAKKÖ puanları baba eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Dunnett C
Fizyolojik Belirtiler	^a İlkokul	101	1,90	0,87	3- 361,946	2,338	0,073	-
	^b Ortaokul	79	1,70	0,67				
	^c Lise	130	1,69	0,69				
	^d Lisans ve Lisansüstü	76	1,64	0,65				
Beceri ile İlgili Kaygı	^a İlkokul	101	2,29	0,93	3- 364,931	3,700	0,012*	a>d
	^b Ortaokul	79	2,05	0,71				-
	^c Lise	130	2,02	0,82				
	^d Lisans ve Lisansüstü	76	1,90	0,75				
Psikolojik Durum	^a İlkokul	101	2,17	0,97	3- 359,039	4,429	0,004**	a>c,d
	^b Ortaokul	79	1,92	0,67				-
	^c Lise	130	1,88	0,80				
	^d Lisans ve Lisansüstü	76	1,74	0,80				
ÖAKKÖ	^a İlkokul	101	2,12	0,88	3- 359,793	4,313	0,005**	a>d
	^b Ortaokul	79	1,88	0,59				-
	^c Lise	130	1,85	0,71				
	^d Lisans ve Lisansüstü	76	1,74	0,71				

* $p<0,05$

Tablo 17’de bulunan Baba Eğitim Durumu ve Dunnett C sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerinin İlkokul ve Altı, b Ortaokul, c sembolü Lise, d sembolü ise Lisans ve Lisansüstü Baba Eğitim durumunu temsil etmektedir.

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, fizyolojik belirtiler boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F=2,338$; $p>0,05$). Ancak ortalama puanlar incelendiğinde ilkokul mezunu babaya sahip bireylerin ($\bar{X}=1,90$) diğer gruplara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Beceri ile ilgili kaygı boyutunda baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F=3,700$; $p<0,05$). Çoklu karşılaştırma (Dunnett C) sonuçlarına göre bu farkın ilkokul mezunu babaya sahip bireyler ile lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaya sahip bireyler arasında olduğu ve ilkokul mezunu babaya sahip bireylerin ($\bar{X}=2,29$) daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Psikolojik durum boyutunda da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=4,429$; $p<0,01$). Bu farkın ilkokul mezunu babaya sahip bireyler ile lise ve lisans/lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaya sahip bireyler arasında olduğu ve ilkokul mezunu babaya sahip bireylerin ($\bar{X}=2,17$) daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Toplam konuşma kaygısı (ÖAKKÖ) puanı açısından da baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=4,313$; $p<0,01$). Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre bu farkın ilkokul mezunu babaya sahip bireyler ile lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaya sahip bireyler arasında olduğu ve ilkokul mezunu babaya sahip bireylerin ($\bar{X}=2,12$) daha yüksek konuşma kaygısı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, baba eğitim düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin azaldığı, özellikle düşük eğitim düzeyine sahip babaya sahip bireylerin daha yüksek konuşma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 18. ÇÇTÖ puanları baba eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD
Duygusal Taciz	^a İlkokul	101	1,67	0,96	3-382	1,067	0,363	-
	^b Ortaokul	79	1,46	0,84				
	^c Lise	130	1,60	0,83				
	^d Lisans ve Lisansüstü	76	1,67	0,79				
Fiziksel Taciz	^a İlkokul	101	1,37	0,76	3-382	0,312	0,817	-
	^b Ortaokul	79	1,28	0,70				
	^c Lise	130	1,37	0,74				
	^d Lisans ve Lisansüstü	76	1,34	0,58				
Fiziksel İhmal	^a İlkokul	101	1,76	0,78	3-382	2,774	0,041*	a>b
	^b Ortaokul	79	1,46	0,65				
	^c Lise	130	1,61	0,73				
	^d Lisans ve Lisansüstü	76	1,65	0,66				-
Duygusal İhmal	^a İlkokul	101	2,34	1,03	3-382	2,220	0,085	-
	^b Ortaokul	79	1,97	0,99				
	^c Lise	130	2,22	0,97				
	^d Lisans ve Lisansüstü	76	2,17	0,89				
Cinsel Taciz	^a İlkokul	101	1,30	0,71	3-382	0,902	0,440	-
	^b Ortaokul	79	1,18	0,57				
	^c Lise	130	1,20	0,60				
	^d Lisans ve Lisansüstü	76	1,31	0,68				
Aşırı Koruma ve Kontrol	^a İlkokul	101	2,11	0,81	3-382	1,511	0,211	-
	^b Ortaokul	79	1,86	0,72				
	^c Lise	130	2,00	0,81				
	^d Lisans ve Lisansüstü	76	1,98	0,85				
İnkâr	^a İlkokul	101	3,68	0,95	3-382	1,484	0,219	-
	^b Ortaokul	79	3,90	0,98				
	^c Lise	130	3,66	1,06				
	^d Lisans ve Lisansüstü	76	3,88	0,99				
ÇÇTÖ Toplam	^a İlkokul	101	1,76	0,65	3-382	2,047	0,107	-
	^b Ortaokul	79	1,54	0,57				
	^c Lise	130	1,67	0,59				
	^d Lisans ve Lisansüstü	76	1,69	0,60				

*p<0,05

Tablo 18’de bulunan Baba Eğitim Durumu ve Tukey HSD sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerinin İlkokul ve Altı, b Ortaokul, c sembolü Lise, d sembolü ise Lisans ve Lisansüstü Baba Eğitim durumunu temsil etmektedir.

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre genel olarak anlamlı farklılık göstermediği, ancak yalnızca bir alt boyutta anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, duygusal taciz (F=1,067; p>0,05), fiziksel taciz (F=,312; p>0,05), duygusal ihmal (F=2,220; p>0,05), cinsel taciz (F=,902; p>0,05), aşırı koruma ve kontrol (F=1,511; p>0,05), inkâr (F=1,484; p>0,05)

ve ÇÇTÖ toplam puanı ($F=2,047$; $p>0,05$) açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte, fiziksel ihmal boyutunda baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=2,774$; $p<0,05$). Çoklu karşılaştırma (Tukey HSD) sonuçlarına göre bu farkın ilkökul mezunu babaya sahip bireyler ile ortaokul mezunu babaya sahip bireyler arasında olduğu ve ilkökul mezunu babaya sahip bireylerin ($\bar{X}=1,76$) daha yüksek fiziksel ihmal düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, baba eğitim durumunun öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğu, yalnızca fiziksel ihmal boyutunda düşük eğitim düzeyine sahip babaya sahip bireylerin daha yüksek düzeyde ihmal yaşantısına sahip olduğu, diğer alt boyutlar ve toplam puan açısından ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 19. ÖAKKÖ puanları aile yapısı değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Aile yapısı	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD
Fizyolojik Belirtiler	^a Çekirdek	250	1,66	0,70	2-383	9,360	0,000**	-
	^b Geniş	92	1,73	0,75				
	^c Diğer (Parçalanmış Aile)	44	2,17	0,74				c>a,b
Beceri ile İlgili Kaygı	^a Çekirdek	250	2,02	0,84	2-383	5,781	0,003**	-
	^b Geniş	92	2,03	0,75				
	^c Diğer (Parçalanmış Aile)	44	2,47	0,80				c>a,b
Psikolojik Durum	^a Çekirdek	250	1,87	0,80	2-383	7,502	0,001**	-
	^b Geniş	92	1,91	0,89				
	^c Diğer (Parçalanmış Aile)	44	2,39	0,79				c>a,b
ÖAKKÖ	^a Çekirdek	250	1,83	0,72	2-383	8,915	0,000**	-
	^b Geniş	92	1,88	0,77				
	^c Diğer (Parçalanmış Aile)	44	2,34	0,71				c>a,b

* $p<0,05$

Tablo 19’da bulunan Aile Yapısı ve Tukey HSD sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerinin Çekirdek, b Geniş, c sembolü ise Diğer (Parçalanmış) aile yapısını temsil etmektedir.

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin aile yapısı değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, fizyolojik belirtiler ($F=9,360$; $p<0,01$), beceri ile ilgili kaygı ($F=5,781$; $p<0,01$), psikolojik durum ($F=7,502$; $p<0,01$) ve toplam konuşma kaygısı (ÖAKKÖ) puanı ($F=8,915$; $p<0,01$) açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Çoklu karşılaştırma (Tukey HSD)

sonuçları incelendiğinde, tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından anlamlı farklılığın parçalanmış aile yapısına sahip bireyler ile çekirdek ve geniş aile yapısına sahip bireyler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, parçalanmış aile yapısına sahip öğretmen adaylarının fizyolojik belirtiler ($\bar{X}=2,17$), beceri ile ilgili kaygı ($\bar{X}=2,47$), psikolojik durum ($\bar{X}=2,39$) ve toplam konuşma kaygısı ($\bar{X}=2,34$) puanlarının diğer gruplara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çekirdek ve geniş aile yapısına sahip bireyler arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, parçalanmış aile yapısına sahip öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu, aile yapısının konuşma kaygısı üzerinde önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 20. ÇÇTÖ puanları çocukluğun aile yapısı değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Aile Yapısı	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Dunnett t C
Duygusal Taciz	^a Çekirdek	250	1,49	0,78	2-367,519	13,558	0,000**	-
	^b Geniş	92	1,64	0,94				-
	^c Diğer (Parçalanmış Aile)	44	2,20	0,88				c>a,b
Fiziksel Taciz	^a Çekirdek	250	1,23	0,57	2-344,899	25,019	0,000**	-
	^b Geniş	92	1,33	0,76				-
	^c Diğer (Parçalanmış Aile)	44	2,00	0,94				c>a,b
Fiziksel İhmal	^a Çekirdek	250	1,49	0,59	2-374,656	19,843	0,000**	-
	^b Geniş	92	1,73	0,83				-
	^c Diğer (Parçalanmış Aile)	44	2,17	0,86				c>a,b
Duygusal İhmal	^a Çekirdek	250	2,08	0,94	2-382,976	12,799	0,000**	-
	^b Geniş	92	2,16	0,94				-
	^c Diğer (Parçalanmış Aile)	44	2,87	10,02				c>a,b
Cinsel Taciz	^a Çekirdek	250	1,14	0,47	2-312,906	19,110	0,000**	-
	^b Geniş	92	1,27	0,76				-
	^c Diğer (Parçalanmış Aile)	44	1,76	0,92				c>a,b
Aşırı Koruma ve Kontrol	^a Çekirdek	250	1,92	0,79	2-375,813	7,136	0,001**	-
	^b Geniş	92	2,00	0,78				-
	^c Diğer (Parçalanmış Aile)	44	2,41	0,77				c>a,b
İnkâr	^a Çekirdek	250	3,86	0,94	2-373,627	10,110	0,000**	a>c
	^b Geniş	92	3,78	0,94				b>c
	^c Diğer (Parçalanmış Aile)	44	3,14	10,28				-
ÇÇTÖ Toplam	^a Çekirdek	250	1,56	0,53	2-380,075	26,305	0,000**	-
	^b Geniş	92	1,69	0,62				-
	^c Diğer (Parçalanmış Aile)	44	2,23	0,69				c>a,b

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 20’de bulunan Aile Yapısı ve Dunnett C sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerinin Çekirdek, b Geniş, c sembolü ise Diğer (Parçalanmış) çocukluk aile yapısını temsil etmektedir.

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin çocukluk dönemindeki aile yapısı değişkenine göre tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, duygusal taciz ($F=13,558$; $p<0,01$), fiziksel taciz ($F=25,019$; $p<0,01$), fiziksel ihmal ($F=19,843$; $p<0,01$), duygusal ihmal ($F=12,799$; $p<0,01$), cinsel taciz ($F=19,110$; $p<0,01$), aşırı koruma ve kontrol ($F=7,136$; $p<0,01$), inkâr ($F=10,110$; $p<0,01$) ve ÇÇTÖ toplam puanı ($F=26,305$; $p<0,01$) açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Çoklu karşılaştırma (Dunnett C) sonuçları incelendiğinde, duygusal taciz, fiziksel taciz, fiziksel ihmal, duygusal ihmal, cinsel taciz ve aşırı koruma ve kontrol boyutlarında anlamlı farklılığın parçalanmış aile yapısına sahip bireyler ile çekirdek ve geniş aile yapısına sahip bireyler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, parçalanmış aile yapısına sahip öğretmen adaylarının bu boyutlardaki puanlarının (örneğin duygusal ihmal $\bar{X}=2,87$; fiziksel ihmal $\bar{X}=2,17$) diğer gruplara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnkâr boyutunda ise farklı bir durum söz konusudur. Çekirdek ve geniş aile yapısına sahip bireylerin inkâr düzeylerinin, parçalanmış aile yapısına sahip bireylere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, travmatik yaşantıların algılanması ve değerlendirilmesinde aile yapısının farklı etkiler oluşturabileceğini düşündürmektedir. ÇÇTÖ toplam puanı açısından değerlendirildiğinde, parçalanmış aile yapısına sahip bireylerin ($\bar{X}=2,23$) çekirdek ve geniş aile yapısına sahip bireylere göre anlamlı düzeyde daha yüksek travma puanına sahip olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukluk döneminde parçalanmış aile yapısına sahip olmanın çocukluk çağı travmaları üzerinde önemli bir risk faktörü olduğu ve bu bireylerin daha yüksek düzeyde travmatik yaşantılara maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 21. ÖAKKÖ puanları çocukluğun geçtiği yer değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Çocukluk Yeri	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD/Dunnett C
Fizyolojik Belirtiler	^a Köy-Kasaba	98	1,66	0,75	2-383	0,477	0,698	-
	^b İlçe	108	1,76	0,66				
	^c Şehir	118	1,78	0,76				
	^d Büyükşehir	62	1,73	0,80				

Tablo 21. (Devamı)

Ölçek	Çocukluk Yeri	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD/Dunnett C
Beceri ile ilgili Kaygı	^a Köy-Kasaba	98	2,03	0,95	2-383	0,722	0,540	-
	^b İlçe	108	2,16	0,70				
	^c Şehir	118	2,08	0,83				
	^d Büyükşehir	62	1,98	0,82				
Psikolojik Durum	^a Köy-Kasaba	98	1,89	0,91	2-365,359	10,307	0,272	-
	^b İlçe	108	2,04	0,73				
	^c Şehir	118	1,96	0,88				
	^d Büyükşehir	62	1,80	0,78				
ÖAKKÖ	^a Köy-Kasaba	98	1,85	0,83	2-383	0,966	0,409	-
	^b İlçe	108	1,98	0,62				
	^c Şehir	118	1,93	0,78				
	^d Büyükşehir	62	1,81	0,74				

Tablo 21’de bulunan Çocukluk Yeri ve Tukey HSD / Dunnett C sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerinin Köy-Kasaba, b İlçe, c Şehir, d sembolü ise Büyükşehir temsil etmektedir.

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin çocukluğun geçtiği yer değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, fizyolojik belirtiler ($F=4,477$; $p>0,05$), beceri ile ilgili kaygı ($F=,722$; $p>0,05$), psikolojik durum ($F=1,307$; $p>0,05$) ve toplam konuşma kaygısı (ÖAKKÖ) puanı ($F=,966$; $p>0,05$) açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalama puanlar incelendiğinde bazı küçük farklılıklar görülmekle birlikte, bu farklılıkların anlamlı düzeye ulaşmadığı dikkat çekmektedir. Örneğin, fizyolojik belirtiler boyutunda şehirde ($\bar{X}=1,78$) ve ilçede ($\bar{X}=1,76$) büyüyen bireylerin ortalamaları nispeten daha yüksekken, beceri ile ilgili kaygı boyutunda ilçede büyüyen bireylerin ($\bar{X}=2,16$) diğer gruplara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukluğun geçtiği yerin öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ve farklı yerleşim birimlerinde büyüyen bireylerin benzer düzeylerde konuşma kaygısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 22. ÇÇTÖ puanları çocukluğun geçtiği yer değişkenine göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Çocukluk Yeri	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD/Dunnett C
Duygusal Taciz	^a Köy-Kasaba	98	1,76	1,05	2-383	2,406	0,067	-
	^b İlçe	108	1,45	0,61				
	^c Şehir	118	1,64	0,84				
	^d Büyükşehir	62	1,56	0,91				

Tablo 22. (Devamı)

Ölçek	Çocukluk Yeri	n	$\bar{x}$	Ss	sd	F	p	Tukey HSD/Dunnett C
Fiziksel Taciz	^a Köy-Kasaba	98	1,55	0,97	2-292,002	4,351	0,005*	a>b
	^b İlçe	108	1,22	0,53				-
	^c Şehir	118	1,27	0,56				-
	^d Büyükşehir	62	1,37	0,67				-
Fiziksel İhmal	^a Köy-Kasaba	98	1,73	0,75	2-376,391	1,668	0,173	-
	^b İlçe	108	1,53	0,62				-
	^c Şehir	118	1,59	0,76				-
	^d Büyükşehir	62	1,70	0,74				-
Duygusal İhmal	^a Köy-Kasaba	98	2,25	1,05	2-383	0,193	0,901	-
	^b İlçe	108	2,16	0,90				-
	^c Şehir	118	2,19	0,98				-
	^d Büyükşehir	62	2,15	10,0				-
Cinsel Taciz	^a Köy-Kasaba	98	1,22	0,59	2-383	0,223	0,880	a>b
	^b İlçe	108	1,22	0,54				-
	^c Şehir	118	1,28	0,78				-
	^d Büyükşehir	62	1,23	0,61				c>b
Aşırı Koruma ve Kontrol	^a Köy-Kasaba	98	2,17	0,94	2-383	2,558	0,055	a>b
	^b İlçe	108	1,88	0,62				-
	^c Şehir	118	1,94	0,74				-
	^d Büyükşehir	62	2,04	0,91				-
İnkâr	^a Köy-Kasaba	98	3,57	1,12	2-310,254	1,907	0,128	-
	^b İlçe	108	3,87	0,75				-
	^c Şehir	118	3,84	1,05				-
	^d Büyükşehir	62	3,70	1,09				-
ÇÇTÖ Toplam	^a Köy-Kasaba	98	1,78	0,71	2-315,630	1,955	0,120	a>b
	^b İlçe	108	1,58	0,49				-
	^c Şehir	118	1,65	0,58				-
	^d Büyükşehir	62	1,67	0,65				-

*p<0,05, **p<0,01

Tablo 22’de bulunan Çocukluk Yeri ve Tukey HSD / Dunnett C sütunlarında yer alan a sembolü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Lisans öğrencilerinin Köy-Kasaba, b İlçe, c Şehir, d sembolü ise Büyükşehir temsil etmektedir.

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin çocukluğun geçtiği yer değişkenine göre büyük ölçüde anlamlı farklılık göstermediği, ancak bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, duygusal taciz (F=2,406; p>0,05), fiziksel ihmal (F=1,668; p>0,05), duygusal ihmal (F=,193; p>0,05), cinsel taciz (F=,223; p>0,05), inkâr (F=1,907; p>0,05) ve ÇÇTÖ toplam puanı (F=1,955; p>0,05) açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın, fiziksel taciz boyutunda çocukluğun geçtiği yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (F=4,351; p<0,01). Çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre bu farkın köy-kasaba ile ilçe arasında olduğu ve köy-kasaba ortamında büyüyen bireylerin ($\bar{X}$ =1,55), ilçede büyüyen bireylere ($\bar{X}$ =1,22) göre daha yüksek fiziksel taciz düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, aşırı koruma ve kontrol boyutunda anlamlılığa yakın bir fark olduğu görülmektedir (F=2,558; p≈0,05).

Bu boyutta köy-kasaba ortamında büyüyen bireylerin ($\bar{X}=2,17$), ilçe ortamında büyüyen bireylere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu dikkat çekmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukluğun geçtiği yerin çocukluk çağı travmaları üzerinde sınırlı bir etkisinin olduğu, yalnızca fiziksel taciz boyutunda köy-kasaba ortamında büyüyen bireylerin daha yüksek düzeyde travmatik yaşantıya sahip olduğu, diğer alt boyutlar ve toplam puan açısından ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 23. ÖAKKÖ ve ÇÇTÖ korelasyon sonuçları

Ölçekler		Fizyolojik Belirtiler	Beceri ile İlgili Kaygı	Psikolojik Durum	ÖAKKÖ
	N	r	r	r	r
Duygusal Taciz	386	0,383**	0,278**	0,289**	0,335**
Fiziksel Taciz	386	0,257**	0,171**	0,242**	0,253**
Fiziksel İhmal	386	0,181**	0,137**	0,118*	0,148**
Duygusal İhmal	386	0,293**	0,302**	0,246**	0,287**
Cinsel Taciz	386	0,469**	0,315**	0,440**	0,461**
Aşırı Koruma Kontrol	386	0,357**	0,282**	0,287**	0,327**
İnkâr	386	-0,320**	-0,292**	-0,260**	-0,301**
ÇÇTÖ Toplam	386	0,417**	0,325**	0,346**	0,388**

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı (ÖAKKÖ) ile çocukluk çağı travmaları (ÇÇTÖ) arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre, duygusal taciz ile fizyolojik belirtiler ($r=0,383$; $p<0,01$), beceri ile ilgili kaygı ($r=0,278$; $p<0,01$), psikolojik durum ($r=0,289$; $p<0,01$) ve toplam konuşma kaygısı ($r=0,335$; $p<0,01$) arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Benzer şekilde, fiziksel taciz ile tüm konuşma kaygısı boyutları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ($r=0,171$ ile $r=0,257$ arasında; $p<0,01$). Fiziksel ihmal boyutunun da konuşma kaygısı ile düşük düzeyde pozitif ilişkiler gösterdiği ($r=0,118$ ile $r=0,181$ arasında; $p<0,05$ ve $p<0,01$), duygusal ihmal boyutunun ise tüm alt boyutlarla pozitif ve anlamlı ilişkiler sergilediği belirlenmiştir ($r=0,246$ ile $r=0,302$ arasında; $p<0,01$). Cinsel taciz boyutu ile konuşma kaygısı arasında orta düzeye yakın pozitif ilişkiler dikkat çekmektedir (örneğin fizyolojik belirtiler $r=0,469$; toplam ÖAKKÖ $r=0,461$; $p<0,01$). Aşırı koruma ve kontrol boyutunun da konuşma kaygısının tüm alt boyutları ile pozitif ve anlamlı ilişkiler gösterdiği ($r=0,282$ ile $r=0,357$ arasında; $p<0,01$) görülmektedir. Buna karşın, inkâr boyutu ile konuşma kaygısı arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ($r=0,260$ ile $r=0,320$ arasında; $p<0,01$). Bu durum, inkâr düzeyi arttıkça konuşma kaygısı düzeyinin azaldığını göstermektedir. ÇÇTÖ toplam puanı ile konuşma kaygısı arasında ise tüm alt

boyutlarda pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($r=0,325$ ile $r=0,417$ arasında; $p<0,01$). Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukluk çağı travmalarının artmasının öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerini artırdığı, buna karşın inkâr mekanizmasının bu ilişkiyi ters yönde etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 24. ÇÇTÖ ve ÖAKKÖ regresyon sonuçları

	B	Standart Hata	β	t	P
Sabit	1,104	0,103	-	10,711	0,000**
ÇÇTÖ	0,479	0,058	0,388	8,256	0,000**

** $p<0.01$, $R=,388$, $R^2=,151$, $F_{(1-384)}=68,161$

Tablo 24 incelendiğinde, çocukluk çağı travmaları (ÇÇTÖ) ile konuşma kaygısı (ÖAKKÖ) arasındaki yordayıcı ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verildiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(1,384)=68,161$; $p<0,01$). Modelin açıklayıcılık düzeyi incelendiğinde, ÇÇTÖ'nün konuşma kaygısındaki toplam varyansın yaklaşık %15'ini açıkladığı belirlenmiştir ($R=0,388$; $R^2=,151$). Regresyon katsayıları incelendiğinde, ÇÇTÖ'nün konuşma kaygısını anlamlı ve pozitif yönde yordadığı görülmektedir ($\beta=0,388$; $t=8,256$; $p<0,01$). Buna göre, çocukluk çağı travmaları arttıkça öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Elde edilen B katsayısı ($B=0,479$), ÇÇTÖ puanındaki her bir birimlik artışın ÖAKKÖ puanında yaklaşık 0,479 birimlik artışa karşılık geldiğini göstermektedir. Sonuç olarak, çocukluk çağı travmalarının öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerinde anlamlı ve orta düzeyde bir yordayıcı olduğu ve bu değişkenin konuşma kaygısını artırıcı yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

6. TARTIŞMA

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin genel olarak düşük-orta düzeyde olduğu ve kaygının özellikle performans ve yeterlik temelli boyutlarda daha belirgin biçimde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının tamamen kaygısız olmadıklarını, ancak kaygının daha çok konuşma becerilerinin değerlendirilmesi, hata yapma olasılığı ve kendini ifade etme yeterliği gibi unsurlar etrafında şekillendiğini göstermektedir. Nitekim literatürde öğretmen adaylarının konuşma ve sunum temelli görevlerde belirli düzeyde kaygı yaşadığı, bu kaygının özellikle iletişimsel yeterlik ve öz-yeterlik algısı ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Horwitz vd., 1986; McCroskey, 1977). Ayrıca, öğretmen adaylarının sınıf içi performans süreçlerinde yaşadıkları kaygının tamamen ortadan kalkmadığı, ancak uygun pedagojik ve teknolojik desteklerle azaltılabildiği de çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Dincer ve Yesilyurt, 2017). Çocukluk çağı travmaları açısından değerlendirildiğinde ise, katılımcıların genel olarak düşük düzeyde travmatik yaşantı bildirdikleri, ancak travma türleri arasında farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Özellikle duygusal ihmal ve kontrol odaklı yaşantıların diğer travma türlerine kıyasla daha belirgin olduğu, buna karşın fiziksel ve cinsel istismar türlerinin daha düşük düzeyde raporlandığı dikkat çekmektedir. Bu bulgu, üniversite öğrencileri ve genç yetişkin örneklemelerinde travmanın çoğunlukla açık istismar biçimlerinden ziyade duygusal ihmal ve yetersiz duygusal destek şeklinde ortaya çıktığını gösteren çalışmalarla paralellik göstermektedir (Bernstein vd., 2003; Scher vd., 2001). Benzer şekilde, duygusal ihmalin bireyin psikolojik uyumu, stres düzeyi ve duygusal düzenleme süreçleri üzerinde önemli etkiler oluşturduğu da literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Kim ve Cicchetti, 2010). Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise inkâr boyutunun diğer travma boyutlarına kıyasla daha yüksek düzeyde olmasıdır. Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği'nin yapısı gereği inkâr alt boyutu, bireylerin travmatik yaşantıları olduğundan daha az bildirme ya da idealize etme eğilimlerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, inkâr düzeyinin yüksek olması, katılımcıların bazı olumsuz çocukluk deneyimlerini raporlamada çekingen davranabileceklerini ya da bu yaşantıları bilinçli ya da bilinçdışı olarak minimize edebileceklerini düşündürmektedir (Bernstein ve Fink, 1998). Dolayısıyla, toplam travma puanlarının düşük bulunması değerlendirilirken inkâr boyutunun bu potansiyel etkisinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, elde edilen bulgular öğretmen

adaylarının yüksek düzeyde travmatik yaşantılara sahip olmadıklarını, ancak özellikle duygusal ihmal ve kontrol temelli deneyimlerin belirli bir düzeyde varlığını sürdürdüğünü göstermektedir. Bu durum, üniversite gençliğinde travmatik yaşantıların çoğu zaman açık ve ağır istismar biçimlerinden ziyade daha örtük, duygusal ve ilişkisel boyutlarda ortaya çıktığını ifade eden güncel çalışmalarla örtüşmektedir (Teicher ve Samson, 2016). Aynı zamanda, konuşma kaygısının tamamen ortadan kalkmadığı ancak yönetilebilir düzeyde olduğu yönündeki bulgular da öğretmen eğitimi literatüründe yer alan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda, hem konuşma kaygısının hem de çocukluk çağı yaşantılarının öğretmen adaylarının psikososyal gelişiminde birlikte ele alınmasının önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 3'te elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının hem alt boyutlar hem de toplam puan açısından erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek konuşma kaygısı düzeyine sahip olması, literatürde sıklıkla rapor edilen bulgularla örtüşmektedir. Özellikle iletişim temelli kaygı ve performans kaygısı üzerine yapılan çalışmalar, kadın bireylerin sosyal değerlendirilme durumlarına karşı daha duyarlı olabildiğini ve bu durumun kaygı düzeylerini artırabildiğini ortaya koymaktadır (Beatty ve Behnke, 1991; McCroskey, 1977). Bu bulgular, aynı zamanda kaygının bilişsel ve duygusal boyutlarının cinsiyete göre farklılaşabileceğini ileri süren kuramsal yaklaşımlarla da uyumludur. Kadınların özellikle olumsuz değerlendirilme korkusu, hata yapma endişesi ve sosyal ortamlarda kendini ifade etme sürecinde daha yüksek kaygı yaşayabildiği belirtilmektedir (Leary ve Kowalski, 1995). Öğretmen adayları bağlamında düşünüldüğünde, sınıf içi konuşma, sunum yapma ve öğrenci karşısında performans sergileme gibi durumların kadın bireylerde daha fazla kaygı oluşturabileceği ifade edilmektedir. Öte yandan, bazı araştırmalar erkek bireylerin kaygılarını daha az ifade etme eğiliminde olabileceğini ve bu durumun öz-bildirim temelli ölçeklerde daha düşük kaygı puanlarıyla sonuçlanabileceğini ortaya koymaktadır (Gross ve John, 2003). Bu bağlamda, erkek öğretmen adaylarının daha düşük kaygı düzeyi bildirmeleri, yalnızca gerçek kaygı düzeyinin düşük olmasıyla değil, aynı zamanda duygularını ifade etme biçimleriyle de ilişkili olabilir. Alan yazında öğretmen adayları ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar da benzer şekilde kadınların konuşma kaygısı, iletişim kaygısı ve performans kaygısı açısından erkeklere göre daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir (Russell ve Topham, 2012). Bu durum, toplumsal cinsiyet rolleri, sosyal beklentiler ve bireylerin yetiştirilme tarzları ile de ilişkilendirilmektedir. Kadın

bireylerin daha fazla sosyal onay arayışı içinde olması ve hata yapmaya karşı daha hassas olmaları, konuşma kaygısını artıran faktörler arasında değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular öğretmen adaylarında konuşma kaygısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını ve kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, hem iletişim kaygısı hem de performans kaygısı literatürü ile uyumlu olup, öğretmen eğitiminde cinsiyete duyarlı destek programlarının geliştirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre büyük ölçüde farklılık göstermediği görülmektedir. Duygusal taciz, fiziksel taciz, fiziksel ihmal, duygusal ihmal, cinsel taciz ve aşırı koruma-kontrol alt boyutlarının yanı sıra toplam travma puanı açısından kadın ve erkek öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, çocukluk çağı travmalarının cinsiyetten bağımsız olarak benzer düzeylerde deneyimlenebileceğini ve üniversite örneklemelerinde travmatik yaşantıların dağılımının cinsiyete göre belirgin biçimde farklılaşmayabileceğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Bernstein vd., 2003; Scher vd., 2001). Bununla birlikte, yalnızca inkâr alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı bulgular ortaya çıkmaktadır. Kazan'ın (2025) çalışmasında araştırma bulguları ile benzer yönde bazı alt boyutlarda erkeklerin çocukluk çağı yaşantıları ile ilgili anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Geleneksel toplum yapılarında erkek çocuklardan güçlü, başarılı ve ailesine destek olan bireyler olmaları beklendiği için ebeveynlerin erkek çocuklara karşı daha müdahaleci ve baskılayıcı tutumlar geliştirebildiği belirtilmektedir (Sümer ve Güngör, 1999). Ayrıca, cinsel istismar ve duygusal ihmal gibi travma türlerinde anlamlı cinsiyet farkı görülmemesi, özellikle erkek bireylerin yaşadıkları travmaları damgalanma korkusu ve “güçlü erkek” algısı nedeniyle paylaşmaktan kaçınmalarıyla ilişkili olabilir (Easton, 2013). ÇÇTÖ toplam puanları değerlendirildiğinde erkek bireylerin çocukluk çağı travmalarına daha fazla maruz kaldığı görülmekte, bu durumun erkek çocukların da önemli düzeyde mağduriyet yaşayabildiğini ve bunun psikolojik iyi oluş üzerinde uzun vadeli etkiler bırakabileceğini ortaya koyduğu ifade edilmektedir (Widom vd., 2008). Erkek öğretmen adaylarının inkâr düzeylerinin kadınlara kıyasla daha yüksek olması, erkek bireylerin travmatik yaşantıları daha az raporlama ya da bu yaşantıları minimize etme eğiliminde olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim literatürde erkeklerin duygusal deneyimlerini ifade etme konusunda daha sınırlı davranabildikleri ve bu

durumun öz-bildirim temelli ölçümlerde daha düşük travma bildirimiyle sonuçlanabileceği belirtilmektedir (Addis ve Mahalik, 2003; Gross ve John, 2003). Bu bağlamda, inkâr boyutunda ortaya çıkan cinsiyet farklılığının, yalnızca travma deneyimindeki farklılıktan değil, aynı zamanda duygusal ifade biçimleri ve toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olabileceği söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukluk çağı travmalarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, ancak travmatik yaşantıların raporlanma ve değerlendirilme biçiminde cinsiyete bağlı farklılıkların ortaya çıkabildiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, travma araştırmalarında yalnızca deneyimin kendisinin değil, bireyin bu deneyimi algılama ve ifade etme biçiminin de dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Özellikle üst sınıflara doğru ilerleyen süreçte kaygı düzeylerinin belirli dönemlerde artış gösterebildiği, bu artışın ise daha çok mesleki sorumlulukların yoğunlaştığı dönemlerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim bulgular, özellikle üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının hem alt boyutlarda hem de toplam konuşma kaygısı açısından diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha yüksek kaygı yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde belirli aşamalarda performans baskısının artmasıyla açıklanabilir. Özellikle üçüncü sınıf düzeyi, öğretmenlik uygulamalarına hazırlık, sunumların artması, alan bilgisi ile pedagojik bilgilerin bütünleştirilmesi gibi süreçleri içermektedir. Bu bağlamda, bireylerin sınıf içi konuşma, sunum yapma ve kendini ifade etme gibi performans gerektiren durumlarla daha fazla karşılaşmaları kaygı düzeylerini artırabilmektedir. Literatürde de öğretmen adaylarının uygulamaya yaklaştıkları dönemlerde kaygı düzeylerinin arttığı ve bu durumun özellikle iletişim ve performans temelli kaygılarda belirginleştiği ifade edilmektedir (MacIntyre ve Gardner, 1994; Russell ve Topham, 2012). Beceri ile ilgili kaygı boyutunda ortaya çıkan farklılıklar da bu durumu destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görme, doğru ve etkili konuşma becerisi sergileme gibi konularda yaşadıkları endişe, özellikle mesleki yeterlik algısının şekillendiği dönemlerde daha belirgin hale gelebilmektedir. Bu durum, öz-yeterlik kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bireyin kendi performansına ilişkin algısının kaygı düzeyi üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Bandura, 1997). Psikolojik durum boyutunda da benzer bir örüntünün ortaya çıkması, konuşma kaygısının yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda bilişsel ve duygusal boyutlarının da sınıf düzeyine bağlı olarak değişebildiğini göstermektedir. Özellikle akademik ve

mesleki beklentilerin arttığı dönemlerde bireylerin stres, kaygı ve performans baskısını daha yoğun deneyimledikleri bilinmektedir (Spielberger, 1983). Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve özellikle eğitim sürecinin kritik aşamalarında kaygının arttığı söylenebilir. Bu bulgu, öğretmen eğitim programlarında özellikle uygulamaya geçiş dönemlerinde öğrencilerin iletişim becerilerini destekleyici ve kaygı azaltıcı müdahalelerin önemine işaret etmektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin sınıf değişkenine göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak bazı alt boyutlarda sınıf düzeyine bağlı farklılaşmaların ortaya çıktığı görülmektedir. Kazan (2025), üniversite öğrencilerinde sınıf düzeyi arttıkça çocukluk çağı travmaları kapsamında özellikle fiziksel ve duygusal ihmal yaşantılarının daha fazla fark edildiğini ve bireylerin geçmiş deneyimlerini daha bilinçli değerlendirdiklerini belirtmiştir. Şar vd. (2014), bireylerin çocukluk çağı travmalarını yaş ilerledikçe daha bilinçli değerlendirdiklerini belirtirken, Bowlby'nin (1988) bağlanma kuramı ve Riggs'in (2010) çalışmaları erken dönem duygusal ihmalin ilerleyen yaşlarda daha belirgin fark edildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca Vaillant'a (1994) göre stresli yaşam dönemlerinde inkâr gibi savunma mekanizmaları daha sık kullanılabilen, Felitti vd. (1998) ise bazı travmatik yaşantıların zamanla bastırılabilceğini ifade etmektedir. Özellikle travmanın doğrudan yaşantıya dayalı bir değişken olması ve bireyin geçmiş deneyimlerini yansıtması nedeniyle, üniversite eğitimi sürecinde sınıf düzeyine bağlı olarak önemli ölçüde değişim göstermemesi beklenen bir durumdur. Nitekim literatürde çocukluk çağı travmalarının bireyin erken dönem yaşantılarına dayandığı ve bu nedenle demografik ya da akademik değişkenlerden ziyade aile yapısı, ebeveyn tutumları ve sosyo-duygusal çevre ile daha yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Bernstein vd., 2003; Teicher ve Samson, 2016). Bununla birlikte, fiziksel ihmal ve duygusal ihmal boyutlarında sınıf düzeyine göre ortaya çıkan farklılıklar dikkat çekicidir. Özellikle ikinci sınıf öğrencilerinin bu boyutlarda daha yüksek düzeyde puanlara sahip olması, bu grubun geçmiş yaşantılarını algılama, fark etme ya da raporlama biçimlerinin farklılaşabileceğini düşündürmektedir. Gelişimsel açıdan değerlendirildiğinde, üniversite yaşamının ilk yıllarında bireylerin aileden ayrılma, bağımsızlaşma ve kendi yaşam deneyimlerini yeniden değerlendirme süreçlerinden geçtiği bilinmektedir. Bu süreçte bireyler, çocukluk dönemine ilişkin yaşantılarını daha eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilir ve daha önce fark etmedikleri ihmal deneyimlerini daha belirgin biçimde algılayabilirler (Arnett, 2000).

Öte yandan, üst sınıflara doğru ilerledikçe bireylerin bu yaşantıları kabullenme, anlamlandırma ya da yeniden yapılandırma süreçlerinin gelişebileceği ve bu durumun travma algısında görece bir azalma ile ilişkili olabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, özellikle duygusal ihmal gibi öznel değerlendirmeye açık boyutlarda sınıf düzeyine bağlı farklılıkların ortaya çıkması, bireylerin psikososyal olgunlaşma süreçleri ile ilişkilendirilebilir (Gross, 1998). Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukluk çağı travmalarının sınıf düzeyine göre büyük ölçüde sabit bir yapı gösterdiği, ancak özellikle ihmal temelli travma türlerinde bireyin gelişimsel sürecine bağlı olarak algısal farklılıkların ortaya çıkabildiği söylenebilir. Bu durum, travmanın yalnızca yaşanan bir olgu değil, aynı zamanda bireyin zaman içerisindeki bilişsel ve duygusal değerlendirme süreçleriyle şekillenen dinamik bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Özellikle kardeş sayısı arttıkça konuşma kaygısının bazı boyutlarda yükselme eğilimi göstermesi, aile içi etkileşim dinamikleri ve bireysel gelişim süreçleri açısından dikkat çekici bir bulgudur. Kalabalık aile ortamlarında bireylerin ebeveyn ilgisini paylaşmak durumunda kalmaları, kendini ifade etme fırsatlarının sınırlı olması ya da rekabetçi sosyal ortamların oluşması gibi etkenler, iletişim temelli kaygının gelişiminde rol oynayabilmektedir. Bu durum, aile yapısının bireyin iletişim becerileri ve kaygı düzeyi üzerindeki etkisini vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Downey ve Condron, 2004; Hartup, 1996). Fizyolojik belirtiler boyutunda ortaya çıkan farklılıklar, özellikle daha fazla kardeşe sahip bireylerin stres ve kaygıya yönelik bedensel tepkileri daha yoğun deneyimleyebileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde, beceri ile ilgili kaygı boyutunda yüksek kardeş sayısına sahip bireylerin daha yüksek düzeyde kaygı yaşamaları, bu bireylerin kendilerini ifade etme ve performans sergileme konusunda daha fazla baskı hissedebileceklerini göstermektedir. Literatürde, kalabalık ailelerde büyüyen bireylerin bireysel gelişim süreçlerinde farklı sosyal deneyimler yaşadığı ve bu durumun iletişim becerileri ile öz-yeterlik algısını etkileyebildiği belirtilmektedir (Falbo ve Polit, 1986). Psikolojik durum boyutunda elde edilen bulgular da kardeş sayısı arttıkça kaygı düzeyinin artabileceğini destekler niteliktedir. Özellikle çok kardeşli ailelerde bireylerin duygusal ihtiyaçlarının yeterince karşılanamaması ya da bireysel destek mekanizmalarının sınırlı olması, kaygı düzeyini artıran faktörler arasında değerlendirilmektedir. Bu durum, sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde bireyin aile içi etkileşimlerden edindiği deneyimlerin duygusal ve bilişsel süreçlerini şekillendirdiğini ileri süren yaklaşımlarla da uyumludur (Bandura, 1986).

Toplam konuşma kaygısı puanı açısından değerlendirildiğinde, kardeş sayısı arttıkça kaygı düzeyinin artması, aile içi kaynakların paylaşılması ve bireysel ilginin azalması ile ilişkilendirilebilir. Ancak bu bulgu, literatürde her zaman doğrusal bir ilişki şeklinde ortaya çıkmamaktadır; bazı çalışmalar tek çocuk ya da az kardeşli bireylerin daha yüksek kaygı yaşayabildiğini de göstermektedir. Bu nedenle, kardeş sayısının etkisinin tek başına değil, aile içi ilişkilerin niteliği, ebeveyn tutumları ve sosyoekonomik koşullar gibi diğer değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Downey, 2001). Genel olarak değerlendirildiğinde, kardeş sayısının öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerinde etkili bir değişken olduğu ve özellikle kalabalık ailelerde yetişen bireylerin daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı yaşayabildiği söylenebilir. Bu bulgu, aile yapısının bireyin iletişimsel ve psikolojik gelişimi üzerindeki önemli rolünü ortaya koymakta ve öğretmen eğitiminde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu, Kazan'ın (2025) çalışmasıyla paralellik göstermekte olup, çocukluk çağı travmaları ve alt boyutlarının kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, çocukluk çağı travmalarının daha çok bireyin erken dönem yaşantıları, ebeveyn tutumları ve aile içi ilişkilerin niteliği ile şekillendiğini, kardeş sayısının tek başına belirleyici bir faktör olmadığını düşündürmektedir. Nitekim literatürde de travmatik yaşantıların ortaya çıkmasında aile ortamının duygusal iklimi, bakım kalitesi ve ebeveyn davranışlarının kardeş sayısından daha güçlü belirleyiciler olduğu vurgulanmaktadır (Bernstein vd., 2003; Teicher ve Samson, 2016). Bu bulgu, çocukluk çağı travmalarının kardeş sayısından ziyade ebeveyn tutumu, aile içi etkileşim ve sosyoekonomik koşullar gibi faktörlerle ilişkili olabileceğini göstermektedir (Felitti vd., 1998; Masten, 2001). Ayrıca Buist vd. (2011), kardeş sayısından çok kardeş ilişkilerinin niteliğinin psikolojik gelişimde etkili olduğunu belirtirken, Riggs (2010) travmatik yaşantıların birey tarafından farklı şekillerde algılanabileceğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, yalnızca inkâr alt boyutunda kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılığın ortaya çıkması dikkat çekicidir. Özellikle daha az kardeşe sahip bireylerin daha yüksek düzeyde inkâr eğilimi göstermesi, bu bireylerin çocukluk yaşantılarını daha idealize etme ya da olumsuz deneyimleri daha az raporlama eğiliminde olabileceğini düşündürmektedir. Tek ya da az kardeşli ailelerde ebeveyn ilgisinin daha yoğun olması ve bireyin aile deneyimini daha olumlu değerlendirme eğiliminde olması, travmatik yaşantıların fark

edilmesini ya da ifade edilmesini sınırlayabilmektedir. Bu durum, inkâr alt boyutunun doğası gereği bireyin travmayı minimize etme ya da reddetme eğilimini yansıtmasıyla da örtüşmektedir (Bernstein ve Fink, 1998). Öte yandan, daha fazla kardeşe sahip bireylerde inkâr düzeyinin daha düşük olması, bu bireylerin aile içi yaşantıları daha gerçekçi ya da eleştirel bir biçimde değerlendirme eğiliminde olabileceğini düşündürmektedir. Kalabalık ailelerde farklı deneyimlerin paylaşılması, kardeşler arası karşılaştırmaların yapılabilmesi ve aile içi etkileşimin çeşitlenmesi, bireyin yaşantılarını daha nesnel biçimde değerlendirmesine katkı sağlayabilir. Bu durum, sosyal karşılaştırma kuramı çerçevesinde bireyin kendi deneyimlerini başkalarıyla kıyaslayarak anlamlandırdığı yönündeki yaklaşımlarla da ilişkilendirilebilir (Festinger, 1954). Genel olarak değerlendirildiğinde, kardeş sayısının çocukluk çağı travmaları üzerinde doğrudan belirleyici bir etkisinin olmadığı, ancak travmatik yaşantıların algılanması ve raporlanması sürecinde dolaylı etkiler oluşturabileceği söylenebilir. Özellikle inkâr boyutunda ortaya çıkan farklılık, travmanın yalnızca yaşanan bir deneyim değil, aynı zamanda bireyin bu deneyimi nasıl algıladığı ve ifade ettiği ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin gelir algısı değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Özellikle düşük gelir algısına sahip bireylerin hem alt boyutlar hem de toplam konuşma kaygısı açısından daha yüksek düzeyde kaygı yaşadığı bulgusu, sosyoekonomik faktörlerin bireyin psikolojik ve iletişimsel süreçleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Nitekim literatürde sosyoekonomik düzeyin bireyin stres, kaygı ve öz-yeterlik algısı üzerinde önemli bir belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Adler vd., 1994; Reiss, 2013). Fizyolojik belirtiler boyutunda ortaya çıkan farklılık, düşük gelir algısına sahip bireylerin stres ve kaygıya yönelik bedensel tepkileri daha yoğun deneyimleyebileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde, beceri ile ilgili kaygı boyutunda düşük gelir grubunun daha yüksek puanlara sahip olması, bu bireylerin kendilerini ifade etme, performans sergileme ve yeterli görünme konusunda daha fazla baskı hissedebileceğini göstermektedir. Bu durum, sosyoekonomik dezavantajın bireyin öz-yeterlik algısını olumsuz etkileyebileceğini ileri süren çalışmalarla örtüşmektedir (Bandura, 1997). Psikolojik durum boyutunda elde edilen bulgular da düşük gelir algısına sahip bireylerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, ekonomik yetersizlik algısının bireyde stres, güvensizlik ve gelecek kaygısı gibi duygusal süreçleri tetikleyebileceğini düşündürmektedir. Literatürde, düşük sosyoekonomik düzeyin bireylerde daha yüksek düzeyde anksiyete ve psikolojik stres

ile ilişkili olduğu sıklıkla ifade edilmektedir (Reiss, 2013; Wilkinson ve Pickett, 2009). Toplam konuşma kaygısı puanı açısından elde edilen bulgular da bu genel eğilimi desteklemektedir. Gelir algısı düştükçe konuşma kaygısının artması, bireyin kendine güven düzeyi, sosyal ortamlarda kendini ifade etme becerisi ve değerlendirilme kaygısı ile yakından ilişkilidir. Sosyoekonomik dezavantaj yaşayan bireylerin sosyal ortamlarda kendilerini daha fazla sorguladıkları ve bu durumun iletişim temelli kaygıyı artırdığı belirtilmektedir (Leary ve Kowalski, 1995). Genel olarak değerlendirildiğinde, gelir algısının öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerinde önemli bir belirleyici olduğu ve özellikle düşük gelir algısına sahip bireylerin daha yüksek düzeyde kaygı yaşadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, sosyoekonomik koşulların yalnızca akademik başarı değil, aynı zamanda bireyin psikolojik iyi oluşu ve iletişimsel yeterlikleri üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin gelir algısı değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Araştırma bulguları ile benzer yönde Kazan'ın (2025) çalışmasında, gelir algısı değişkenine göre ÇÇTÖ toplam puanı ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmuş; düşük gelir algısına sahip bireylerin çocukluk çağı travmaları, ihmal ve istismar düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, sosyoekonomik yoksunluğun çocukluk çağı travmaları açısından önemli bir risk faktörü olduğunu göstermektedir (Gilbert ve ark., 2009). Düşük gelir düzeyine sahip bireylerde ihmal ve istismar puanlarının daha yüksek olması; ekonomik güçlükler, aile içi stres ve ebeveynlik yükünün çocukların bakım ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasını olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir (Sedlak vd., 2010; Evans ve Kim, 2013). Ayrıca aile içi çatışma ve sosyal destek yetersizliği gibi faktörlerin travmatik yaşantıları artırabileceği belirtilmektedir (Repetti vd., 2002). Bununla birlikte, cinsel taciz ve inkâr gibi bazı boyutların yalnızca ekonomik durumla değil, bastırma ve sosyal normlarla da ilişkili olabileceği ifade edilmektedir (McLaughlin vd., 2010; Putnam, 2003). Özellikle düşük gelir algısına sahip bireylerin birçok travma alt boyutunda daha yüksek puanlara sahip olması, sosyoekonomik koşulların çocukluk dönemindeki yaşantılar üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Literatürde de düşük sosyoekonomik düzeyin çocukluk çağı olumsuz yaşantıları, ihmal ve istismar riskini artıran önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Gilbert vd., 2009; Evans, 2004). Duygusal ve fiziksel taciz boyutlarında ortaya çıkan farklılıklar, düşük gelir grubunda büyüyen bireylerin daha fazla stres, çatışma ve olumsuz aile ortamına maruz kalabileceğini düşündürmektedir. Ekonomik yetersizliklerin aile içi ilişkileri olumsuz etkileyebildiği,

ebeveynlerde stres düzeyini artırarak daha olumsuz ebeveynlik davranışlarına yol açabildiği literatürde sıklıkla ifade edilmektedir (Conger vd., 2002). Bu bağlamda, düşük gelir algısına sahip bireylerin daha yüksek düzeyde taciz yaşantısı bildirmeleri, aile içi stres ve kaynak yetersizliği ile ilişkilendirilebilir. Fiziksel ve duygusal ihmal boyutlarında da benzer bir örüntü görülmektedir. Düşük gelir düzeyi, ebeveynlerin çocukların fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamasına yol açabilmekte, bu durum ise ihmal deneyimlerini artırabilmektedir. Özellikle duygusal ihmalin düşük sosyoekonomik düzeyle güçlü biçimde ilişkili olduğu ve bireyin ilerleyen yaşamında psikolojik uyum sorunlarına zemin hazırladığı belirtilmektedir (Evans, 2004; Kim ve Cicchetti, 2010). Aşırı koruma ve kontrol boyutunda düşük gelir grubunun daha yüksek puanlara sahip olması ise, ekonomik yetersizliklerin ebeveynlerde güvenlik kaygısını artırarak daha kontrolcü ve sınırlayıcı tutumların ortaya çıkmasına neden olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, ebeveynlik davranışlarının sosyoekonomik koşullardan etkilendiğini ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Conger vd., 2002). İnkâr boyutunda ise farklı bir eğilim dikkat çekmektedir. Yüksek gelir grubundaki bireylerin daha yüksek inkâr düzeyine sahip olması, bu bireylerin çocukluk yaşantılarını daha olumlu algılama ya da olumsuz deneyimleri daha az raporlama eğiliminde olabileceğini düşündürmektedir. Literatürde, daha avantajlı sosyoekonomik koşullara sahip bireylerin aile yaşantılarını idealize etme ya da travmatik deneyimleri minimize etme eğiliminde olabileceği ifade edilmektedir (Bernstein ve Fink, 1998). Cinsel taciz boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaması ise bu travma türünün sosyoekonomik değişkenlerden bağımsız olarak farklı dinamiklere bağlı olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim cinsel istismar, çoğu zaman aile içi ekonomik koşullardan ziyade farklı sosyal ve çevresel faktörlerle ilişkilendirilmektedir (Gilbert vd., 2009). Genel olarak değerlendirildiğinde, gelir algısı düştükçe çocukluk çağı travmalarına ilişkin puanların arttığı ve özellikle düşük gelir grubundaki bireylerin daha yüksek düzeyde travmatik yaşantılara sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, sosyoekonomik koşulların çocukluk dönemindeki deneyimler üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ve bireyin psikososyal gelişimi açısından önemli bir risk faktörü oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin anne yetiştirme tutumu değişkenine göre bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Özellikle tutarsız anne tutumuna sahip bireylerin hem beceri ile ilgili kaygı hem psikolojik durum hem de toplam konuşma kaygısı açısından diğer tutumlara sahip bireylere kıyasla daha yüksek düzeyde kaygı yaşadığı

dikkat çekmektedir. Bu durum, ebeveynlikte tutarlılığın bireyin duygusal ve sosyal gelişimi üzerindeki kritik rolünü ortaya koyan kuramsal ve ampirik çalışmalarla örtüşmektedir (Baumrind, 1991; Darling ve Steinberg, 1993). Tutarsız ebeveyn tutumu, çocuğun hangi davranışın nasıl karşılık bulacağını öngörememesi nedeniyle belirsizlik ve güvensizlik duygularını artırabilmektedir. Bu durum, bireyin öz-yeterlik algısının zayıflamasına ve sosyal ortamlarda kendini ifade etme sürecinde daha fazla kaygı yaşamasına neden olabilmektedir. Nitekim literatürde, ebeveyn davranışlarının tutarsız olmasının çocuklarda anksiyete, düşük benlik saygısı ve sosyal kaygı ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (McLeod vd., 2007). Beceri ile ilgili kaygı boyutunda ortaya çıkan farklılıklar, tutarsız anne tutumuna maruz kalan bireylerin performans sergileme ve kendini yeterli hissetme konusunda daha fazla kaygı yaşayabileceğini göstermektedir. Bu durum, öz-yeterlik kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bireyin geçmiş deneyimlerinin ve ebeveyn geri bildirimlerinin performans algısını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Bandura, 1997). Tutarsız geri bildirimler alan bireylerin, hangi davranışlarının kabul gördüğünü kestirememesi, konuşma ve iletişim gibi performans gerektiren durumlarda kaygıyı artırabilmektedir. Psikolojik durum boyutunda da benzer bir örüntünün ortaya çıkması, anne tutumunun yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda bilişsel ve duygusal süreçler üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle güvenli bağlanma geliştiremeyen bireylerin sosyal ortamlarda daha fazla kaygı yaşadığı ve değerlendirilme korkusunun daha yüksek olduğu literatürde vurgulanmaktadır (Bowlby, 1988). Tutarsız ebeveynlik, güvenli bağlanmanın gelişimini olumsuz etkileyerek bireyin sosyal etkileşimlerde daha kırılgan bir yapı sergilemesine neden olabilmektedir. Toplam konuşma kaygısı puanı açısından elde edilen bulgular da anne yetiştirme tutumunun genel kaygı düzeyi üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle tutarsız tutumun diğer ebeveynlik stillerine kıyasla daha olumsuz sonuçlar doğurması, ebeveynlikte süreklilik ve öngörülebilirliğin önemini bir kez daha göstermektedir. Buna karşın demokratik, aşırı koruyucu ya da ihmalkâr tutumların konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin daha sınırlı olması, tutarsızlığın kaygı açısından daha kritik bir risk faktörü olabileceğini düşündürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, anne yetiştirme tutumunun öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve özellikle tutarsız ebeveynlik tarzının bireylerde daha yüksek düzeyde konuşma kaygısına yol açtığı söylenebilir. Bu bulgu, bireyin erken dönem aile deneyimlerinin iletişim becerileri ve psikolojik uyumu üzerindeki uzun vadeli etkisini ortaya koymakta ve

öğretmen eğitiminde bu tür bireysel farklılıkların dikkate alınmasının önemine işaret etmektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin anne çocuk yetiştirme tutumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Özellikle otoriter ve tutarsız anne tutumuna sahip bireylerin birçok travma alt boyutunda daha yüksek puanlara sahip olması, ebeveynlik tarzının çocukluk deneyimleri üzerindeki belirleyici rolünü açıkça ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma sonuçları ile benzer şekilde Kazan'ın (2025) çalışmasında da, sporcuların çocukluk çağı travma düzeylerinin annelerinin yetiştirme tutumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği; özellikle otoriter, tutarsız, aşırı koruyucu ve ihmalkâr anne tutumlarının çocukluk çağı travmalarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, ebeveynlik stillerinin çocukların duygusal ve psikolojik gelişiminde belirleyici olduğunu ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Baumrind, 1966; Bahmani vd., 2022; Clark, 2024; Frosch vd., 2019). Özellikle otoriter, tutarsız ve ihmalkâr anne tutumlarının çocukluk çağı travmalarını artırdığı; demokratik ebeveynlik tutumunun ise travma düzeylerini azaltarak koruyucu bir rol oynadığı görülmektedir. Ayrıca aşırı koruyucu tutumun çocukların özerklik gelişimini olumsuz etkileyebileceği ve ebeveynlik tarzlarının kültürel faktörlerden de etkilenebileceği belirtilmektedir (Bahmani vd., 2022; Clark, 2024). Literatürde de otoriter ve tutarsız ebeveynlik stillerinin, çocuklarda ihmal, duygusal baskı ve olumsuz psikososyal gelişimle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Baumrind, 1991; Darling ve Steinberg, 1993). Duygusal ve fiziksel taciz boyutlarında ortaya çıkan farklılıklar, özellikle tutarsız ve otoriter ebeveyn tutumlarının çocukta güvensizlik, korku ve olumsuz aile ortamı algısını artırabileceğini düşündürmektedir. Bu tür ebeveynlik stillerinde disiplinin katı, cezalandırıcı ya da öngörülemez olması, çocuğun kendini güvende hissetmesini zorlaştırmakta ve travmatik yaşantı riskini artırmaktadır. Nitekim araştırmalar, sert ve tutarsız ebeveyn davranışlarının çocukluk çağı istismar ve ihmal deneyimleriyle güçlü biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir (McLeod vd., 2007). Fiziksel ve duygusal ihmal boyutlarında özellikle tutarsız ve otoriter tutumların öne çıkması, ebeveynin çocuğun ihtiyaçlarına duyarlılık göstermemesi ya da bu ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalması ile açıklanabilir. Özellikle duygusal ihmalin yüksek olması, çocuğun sevgi, ilgi ve duygusal destek gereksinimlerinin karşılanmamasıyla ilişkilidir ve bu durumun bireyin ilerleyen yaşamında psikolojik uyum üzerinde olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir (Kim ve Cicchetti, 2010). Aşırı koruma ve kontrol boyutunda da benzer bir örüntünün görülmesi, özellikle tutarsız ebeveynliğin çocuk üzerinde hem baskılayıcı hem de

sınırları belirsiz bir etki oluşturabileceğini düşündürmektedir. Aşırı kontrolcü ebeveyn davranışları, çocuğun bağımsızlık gelişimini sınırlandırarak kaygı ve stres düzeyini artırabilmektedir (Barber, 1996). Bu durum, ebeveynlik tarzlarının yalnızca ihmal ya da istismar değil, aynı zamanda kontrol ve sınır koyma biçimleriyle de travmatik algıları etkileyebileceğini göstermektedir. İnkâr boyutunda demokratik anne tutumuna sahip bireylerin daha yüksek puanlara sahip olması ise dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum, demokratik aile ortamında yetişen bireylerin aile yaşantılarını daha olumlu değerlendirme ya da olumsuz deneyimleri daha az travmatik olarak algılama eğiliminde olabileceğini düşündürmektedir. Literatürde demokratik ebeveynliğin güvenli bağlanma, yüksek benlik saygısı ve olumlu aile algısı ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Bowlby, 1988). Bu nedenle, demokratik tutuma sahip bireylerin travmatik yaşantıları daha düşük düzeyde algılamaları ya da bu yaşantıları inkâr etme eğiliminde olmaları olasıdır. Toplam travma puanı açısından değerlendirildiğinde, otoriter, tutarsız ve aşırı koruyucu anne tutumlarının daha yüksek travma düzeyleri ile ilişkili olması, ebeveynlik tarzının çocukluk çağı deneyimleri üzerindeki uzun vadeli etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Buna karşın demokratik anne tutumunun daha düşük travma düzeyi ile ilişkili olması, bu ebeveynlik stilinin koruyucu bir faktör olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, anne yetiştirme tutumunun çocukluk çağı travmaları üzerinde önemli bir belirleyici olduğu, özellikle tutarsız ve otoriter ebeveynlik tarzlarının daha yüksek travma düzeyleri ile ilişkili olduğu, demokratik ebeveynliğin ise daha koruyucu bir rol üstlendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, erken dönem aile deneyimlerinin bireyin psikolojik gelişimi üzerindeki kalıcı etkisini vurgulayan literatürle güçlü biçimde örtüşmektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin baba yetiştirme tutumu değişkenine göre sınırlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Özellikle fizyolojik belirtiler ve beceri ile ilgili kaygı boyutlarında anlamlı farklılıkların ortaya çıkması, baba tutumunun bazı kaygı bileşenleri üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Buna karşın toplam konuşma kaygısı puanı açısından anlamlı bir farklılığın bulunmaması, baba tutumunun genel kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin daha sınırlı olabileceğine işaret etmektedir. Literatürde de ebeveyn etkisinin çoğu zaman anne ile daha güçlü ilişkili olduğu, babanın etkisinin ise daha dolaylı ve belirli alanlarla sınırlı kalabildiği belirtilmektedir (Lamb, 2010). Beceri ile ilgili kaygı boyutunda özellikle ihmalkâr baba tutumuna sahip bireylerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olması, ebeveyn ilgisi ve yönlendirmesinin bireyin öz-yeterlik algısı üzerindeki önemini ortaya koymaktadır. ihmalkâr ebeveynlikte çocuğun yeterli

geri bildirim ve destek alamaması, kendini ifade etme ve performans sergileme konusunda güvensizlik geliştirmesine neden olabilmektedir. Bu durum, öz-yeterlik kuramı çerçevesinde bireyin erken dönem deneyimlerinin performans kaygısını şekillendirdiğini ileri süren çalışmalarla uyumludur (Bandura, 1997). Fizyolojik belirtiler boyutunda ortaya çıkan farklılıklar ise baba tutumunun bireyin stres ve kaygıya verdiği bedensel tepkiler üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Özellikle ebeveyn desteğinin sınırlı olduğu ya da tutarsız olduğu aile ortamlarında bireylerin kaygı durumlarında daha yoğun fizyolojik tepkiler verebildiği literatürde ifade edilmektedir (McLeod vd., 2007). Psikolojik durum boyutunda genel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, bazı gruplar arasında gözlenen farklılıklar, baba tutumunun bireyin duygusal süreçleri üzerinde tamamen etkisiz olmadığını, ancak bu etkinin daha sınırlı ve dolaylı olabileceğini göstermektedir. Bu durum, bağlanma kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, babanın rolünün genellikle destekleyici ve ikincil bağlanma figürü olarak şekillendiği ve bu nedenle etkisinin daha az belirgin olabileceği şeklinde yorumlanabilir (Bowlby, 1988). Toplam konuşma kaygısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmaması ise, konuşma kaygısının çok boyutlu bir yapı olduğunu ve yalnızca tek bir ebeveyn tutumu ile açıklanamayacağını göstermektedir. Aile içi etkileşimlerin bütüncül yapısı, anne ve baba tutumlarının birlikte etkisi ve bireysel özellikler bu süreçte belirleyici olmaktadır (Darling ve Steinberg, 1993). Genel olarak değerlendirildiğinde, baba yetiştirme tutumunun öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerinde sınırlı ancak belirli boyutlarda etkili olduğu, özellikle ihmalkâr tutumun bireylerde daha yüksek kaygı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu, ebeveynlik tarzlarının bireyin iletişimsel ve psikolojik gelişimi üzerindeki etkisinin çok boyutlu olduğunu ve farklı ebeveyn rollerinin farklı alanlarda etkili olabildiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin baba çocuk yetiştirme tutumu değişkenine göre tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Kazan'ın (2025) çalışmasında, araştırma ile benzer yönde babanın çocuk yetiştirme tutumlarının ÇÇTÖ puanları üzerinde anlamlı etkileri olduğu; inkâr boyutu dışında tüm travma alt boyutlarının baba tutumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, tutarsız ve otoriter baba tutumlarının çocuklarda duygusal ihmal, fiziksel taciz ve aşırı kontrol algısını artırabildiğini göstermektedir (Baumrind, 1966; Maccoby ve Martin, 1983). Ayrıca ihmalkâr ve tutarsız ebeveynlik stillerinin çocukların duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmasını olumsuz etkileyerek travma riskini artırdığı

belirtilmektedir (Danioni ve Barni, 2019; Gryczkowski vd., 2018). Buna karşın demokratik baba tutumunun destekleyici ve koruyucu bir rol üstlenerek çocukluk çağı travmalarını azaltabildiği ifade edilmektedir (Darling ve Steinberg, 1993). Bu durum, babanın çocuk yetiştirme sürecindeki rolünün, bireyin erken dönem yaşantıları ve travmatik deneyimleri üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde de ebeveynlik tarzlarının, özellikle otoriter ve ihmalkâr tutumların, çocukluk çağı ihmal ve istismar yaşantıları ile güçlü biçimde ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Baumrind, 1991; Lamb, 2010). Duygusal ve fiziksel taciz boyutlarında otoriter ve ihmalkâr baba tutumuna sahip bireylerin daha yüksek puanlara sahip olması, bu tür ebeveynlik stillerinin çocuk üzerinde baskı, korku ve olumsuz aile ortamı algısını artırabileceğini düşündürmektedir. Otoriter ebeveynlikte katı disiplin ve cezalandırıcı yaklaşım ön planda iken, ihmalkâr ebeveynlikte ise ilgi ve denetim eksikliği söz konusudur. Her iki durum da çocuğun güvenli bir gelişim ortamına sahip olmasını engelleyerek travmatik yaşantı riskini artırmaktadır (McLeod vd., 2007). Fiziksel ve duygusal ihmal boyutlarında özellikle ihmalkâr baba tutumunun belirgin biçimde öne çıkması, ebeveyn ilgisi ve bakım eksikliğinin çocukluk çağı travmaları üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir. ihmalkâr ebeveynlikte çocuğun temel fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmaması, bireyin ilerleyen yaşamında psikolojik uyum sorunları yaşamasına zemin hazırlamaktadır. Özellikle duygusal ihmalin yüksek olması, bireyin sevgi, ilgi ve destekten yoksun büyüdüğünü ve bu durumun uzun vadeli etkiler oluşturabileceğini göstermektedir (Kim ve Cicchetti, 2010). Cinsel taciz boyutunda aşırı koruyucu ve ihmalkâr baba tutumuna sahip bireylerin daha yüksek puanlara sahip olması, farklı ebeveynlik stillerinin farklı risk mekanizmaları üzerinden etkili olabileceğini düşündürmektedir. Aşırı koruyucu tutumun bireyin sınır algısını zayıflatabileceği, ihmalkâr tutumun ise denetim eksikliği nedeniyle riskli durumlara maruz kalma olasılığını artırabileceği ifade edilmektedir (Barber, 1996). Aşırı koruma ve kontrol boyutunda otoriter ve tutarsız baba tutumlarının öne çıkması, bu ebeveynlik tarzlarının çocuk üzerinde baskılayıcı ve sınırlandırıcı etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Bu durum, çocuğun bağımsızlık gelişimini olumsuz etkileyerek kaygı ve stres düzeyini artırabilmektedir. Ebeveyn kontrolünün yüksek olduğu ancak duygusal desteğin sınırlı olduğu ortamlarda çocukların daha olumsuz psikososyal sonuçlar yaşadığı literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Barber, 1996). İnkâr boyutunda demokratik ve aşırı koruyucu baba tutumuna sahip bireylerin daha yüksek puanlara sahip olması ise dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum, bu bireylerin çocukluk yaşantılarını daha olumlu değerlendirme ya da olumsuz deneyimleri daha az raporlama

eğiliminde olabileceğini düşündürmektedir. Buna karşın ihmalkâr baba tutumuna sahip bireylerin daha düşük inkâr düzeyine sahip olması, bu grubun yaşantılarını daha gerçekçi ya da doğrudan ifade etme eğiliminde olabileceğini göstermektedir (Bernstein ve Fink, 1998). Toplam travma puanı açısından değerlendirildiğinde, en yüksek düzeyin ihmalkâr baba tutumuna sahip bireylerde görülmesi, bu ebeveynlik stilinin çocukluk çağı travmaları açısından önemli bir risk faktörü olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, otoriter ve tutarsız baba tutumlarının da daha yüksek travma düzeyleri ile ilişkili olması, ebeveynlikte hem aşırı kontrolün hem de tutarsızlığın olumsuz sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Buna karşılık demokratik baba tutumunun daha düşük travma düzeyleri ile ilişkili olması, bu ebeveynlik tarzının koruyucu bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, baba yetiştirme tutumunun çocukluk çağı travmaları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu, özellikle ihmalkâr ve otoriter tutumların daha yüksek travma düzeyleri ile ilişkili olduğu, demokratik tutumun ise daha sağlıklı ve koruyucu bir aile ortamı sağladığı söylenebilir. Bu bulgu, ebeveynlik tarzlarının bireyin psikolojik gelişimi üzerindeki uzun vadeli etkisini vurgulayan literatürle uyumludur.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak bazı alt boyutlarda sınırlı düzeyde farklılaşmaların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum, anne eğitim düzeyinin tek başına bireyin iletişim temelli kaygı düzeyi üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını, ancak belirli boyutlarda dolaylı etkiler oluşturabileceğini düşündürmektedir. Literatürde de ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların bilişsel ve akademik gelişimi üzerinde etkili olduğu, ancak psikolojik değişkenler üzerindeki etkisinin çoğu zaman dolaylı ve çok faktörlü olduğu ifade edilmektedir (Davis-Kean, 2005). Fizyolojik belirtiler boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, daha yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarında ortalamaların görece daha yüksek olması, bu bireylerin performans ve değerlendirilme durumlarına karşı daha duyarlı olabileceğini düşündürmektedir. Yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarından daha yüksek beklentilere sahip olabildiği ve bu durumun bireylerde performans baskısını artırabileceği literatürde belirtilmektedir (Eccles, 2005). Beceri ile ilgili kaygı boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılık ise anne eğitim düzeyinin bireyin kendini ifade etme ve yeterlik algısı üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Özellikle orta düzey eğitim seviyesine sahip annelerin çocuklarında kaygının daha yüksek olması, bu grubun ne yüksek ne de düşük beklenti düzeyine sahip olması nedeniyle belirsiz bir geri bildirim ortamında yetişmiş

olabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, ebeveyn eğitim düzeyi ile çocukların öz-yeterlik algısı ve performans kaygısı arasındaki ilişkinin doğrusal olmayabileceğini ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Bandura, 1997). Psikolojik durum ve toplam konuşma kaygısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmaması ise konuşma kaygısının çok boyutlu bir yapı olduğunu ve yalnızca anne eğitim düzeyi ile açıklanamayacağını göstermektedir. Aile içi iletişim biçimi, ebeveyn tutumları, bireysel özellikler ve sosyal çevre gibi birçok faktörün bu süreçte birlikte etkili olduğu bilinmektedir (Darling ve Steinberg, 1993). Genel olarak değerlendirildiğinde, anne eğitim durumunun öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerinde sınırlı bir etkisi olduğu, yalnızca belirli boyutlarda farklılık oluşturduğu, ancak genel kaygı düzeyini anlamlı biçimde etkilemediği söylenebilir. Bu bulgu, ebeveyn eğitim düzeyinin tek başına yeterli bir açıklayıcı değişken olmadığını ve konuşma kaygısının daha karmaşık ve çok boyutlu faktörler tarafından şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Kazan'ın (2025) çalışmasında, Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ) puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre analizinde yalnızca "İnkâr" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması, çocukluk çağı travmalarının ebeveyn eğitim düzeyinden ziyade aile içi etkileşimlerin niteliği, ebeveyn tutumları ve çocuğa sunulan duygusal destek gibi daha karmaşık değişkenlerle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Literatürde de travmatik yaşantıların ortaya çıkmasında ebeveynin eğitim düzeyinden çok, bakım kalitesi ve ebeveynlik davranışlarının belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Bernstein vd., 2003; Gilbert vd., 2009). Alt boyutlar incelendiğinde gruplar arasında bazı küçük ortalama farklılıklarının bulunmasına rağmen bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmaması, anne eğitim düzeyinin travma deneyimlerinin belirleyicisi olmadığını göstermektedir. Bu durum, yüksek ya da düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarına sundukları duygusal ortamın her zaman paralel olmayabileceğini ve eğitim düzeyinin tek başına koruyucu ya da risk faktörü olarak değerlendirilemeyeceğini ortaya koymaktadır. Nitekim bazı çalışmalar, yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının da belirli travmatik yaşantılara maruz kalabileceğini, bunun daha çok aile içi stres, iletişim sorunları ve ebeveynlik tarzı ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Evans, 2004). İnkâr boyutunda daha yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarında ortalamanın görece daha yüksek olması ise, bu bireylerin çocukluk

yaşantılarını daha olumlu değerlendirme ya da olumsuz deneyimleri daha az raporlama eğiliminde olabileceğini düşündürmektedir. Ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmaması, bu yorumun genellenebilir olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, inkâr boyutunun bireyin travmatik yaşantıları algılama ve ifade etme biçimiyle ilişkili olduğu ve bu sürecin yalnızca ebeveyn eğitim düzeyi ile açıklanamayacağı söylenebilir (Bernstein ve Fink, 1998). Genel olarak değerlendirildiğinde, anne eğitim durumunun öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, travmatik yaşantıların daha çok aile içi ilişkiler, ebeveyn tutumları ve sosyo-duygusal çevre ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, çocukluk çağı travmalarının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve tek bir demografik değişkenle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Özellikle beceri ile ilgili kaygı, psikolojik durum ve toplam konuşma kaygısı açısından düşük eğitim düzeyine sahip babaya sahip bireylerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olması, ebeveyn eğitim düzeyinin bireyin iletişimsel ve psikolojik gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Buna karşın fizyolojik belirtiler boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaması, baba eğitim düzeyinin kaygının tüm boyutları üzerinde eşit düzeyde etkili olmadığını göstermektedir. Düşük eğitim düzeyine sahip babaya sahip bireylerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olması, sosyoekonomik ve kültürel faktörlerle birlikte değerlendirilebilir. Literatürde ebeveyn eğitim düzeyinin, çocukların dil gelişimi, iletişim becerileri ve öz-yeterlik algısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Davis-Kean, 2005). Eğitim düzeyi düşük ebeveynlerin çocuklarına sundukları bilişsel ve sosyal uyarıcıların sınırlı olması, bireyin kendini ifade etme becerilerinin gelişimini dolaylı olarak etkileyebilmekte ve bu durum konuşma kaygısını artırabilmektedir. Beceri ile ilgili kaygı boyutunda ortaya çıkan farklılıklar, özellikle düşük eğitim düzeyine sahip aile ortamlarında yetişen bireylerin performans sergileme ve kendini yeterli hissetme konusunda daha fazla kaygı yaşayabileceğini göstermektedir. Bu durum, öz-yeterlik kuramı kapsamında değerlendirildiğinde, bireyin erken dönem deneyimlerinin ve sosyal öğrenme süreçlerinin performans kaygısı üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Bandura, 1997). Psikolojik durum boyutunda elde edilen bulgular da benzer bir örüntü sergilemekte ve düşük eğitim düzeyine sahip babaya sahip bireylerin daha yüksek düzeyde kaygı yaşadığını göstermektedir. Bu durum, sosyoekonomik dezavantajların bireyin stres, güvensizlik ve sosyal kaygı düzeyini artırabileceğini ifade eden

çalışmalarla uyumludur (Reiss, 2013). Ayrıca, düşük eğitim düzeyinin çoğu zaman düşük sosyoekonomik koşullarla birlikte değerlendirilmesi, bu bireylerin daha fazla çevresel stres faktörüne maruz kalabileceğini düşündürmektedir. Toplam konuşma kaygısı puanı açısından elde edilen bulgular da baba eğitim düzeyi arttıkça kaygı düzeyinin azaldığını göstermektedir. Bu durum, eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarına daha destekleyici, teşvik edici ve iletişim odaklı bir ortam sunabildiği ve bunun bireyin kendini ifade etme becerilerini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir (Eccles, 2005). Genel olarak değerlendirildiğinde, baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerinde önemli bir belirleyici olduğu ve özellikle düşük eğitim düzeyine sahip babaya sahip bireylerin daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, ebeveyn eğitim düzeyinin bireyin iletişimsel ve psikolojik gelişimi üzerindeki uzun vadeli etkisini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, yalnızca fiziksel ihmal boyutunda sınırlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum, baba eğitim düzeyinin çocukluk çağı travmalarının oluşumunda tek başına belirleyici bir faktör olmadığını, travmatik yaşantıların daha çok ebeveynlik davranışları, aile içi ilişkiler ve bakım kalitesi gibi çok boyutlu etkenlerle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Nitekim literatürde de ebeveyn eğitim düzeyinin travma deneyimlerinden ziyade dolaylı etkiler üzerinden rol oynadığı ifade edilmektedir (Bernstein vd., 2003; Gilbert vd., 2009). Fiziksel ihmal boyutunda düşük eğitim düzeyine sahip babaya sahip bireylerin daha yüksek puanlara sahip olması ise dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum, düşük eğitim düzeyinin çoğu zaman sınırlı sosyoekonomik kaynaklar, bilgi eksikliği ve ebeveynlik becerilerinde yetersizlik ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, çocuğun temel bakım ihtiyaçlarının karşılanmasında aksaklıklar yaşanması fiziksel ihmal riskini artırabilmektedir. Literatürde de düşük sosyoekonomik ve eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuk bakımına ilişkin kaynak ve bilgiye erişimlerinin sınırlı olmasının ihmal davranışlarını artırabileceği belirtilmektedir (Evans, 2004). Diğer travma alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı bir farklılık bulunmaması ise, çocukluk çağı travmalarının yalnızca ebeveynin eğitim düzeyi ile açıklanamayacağını göstermektedir. Aile içi iletişim, ebeveyn tutumları, duygusal destek ve çevresel faktörler bu süreçte daha belirleyici rol oynamaktadır. Bu durum, travmatik yaşantıların çok boyutlu ve karmaşık yapısını ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Teicher ve Samson, 2016).

Araştırma bulguları ile farklı yönde Kazan'ın (2025) çalışmasında, Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ) puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre analizinde, tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, baba eğitim durumunun öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları üzerinde sınırlı bir etkisinin olduğu, yalnızca fiziksel ihmal boyutunda düşük eğitim düzeyine sahip babaya sahip bireylerin daha yüksek risk altında olduğu söylenebilir. Bu bulgu, ebeveyn eğitim düzeyinin tek başına yeterli bir açıklayıcı değişken olmadığını, çocukluk çağı travmalarının daha geniş bir aile ve çevre bağlamında değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin aile yapısı değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Özellikle parçalanmış aile yapısına sahip bireylerin hem alt boyutlar hem de toplam konuşma kaygısı açısından daha yüksek düzeyde kaygı yaşaması, aile bütünlüğünün bireyin psikolojik ve iletişimsel gelişimi üzerindeki önemini ortaya koymaktadır. Buna karşın çekirdek ve geniş aile yapısına sahip bireyler arasında anlamlı bir farklılığın bulunmaması, bu iki aile yapısının bireyin kaygı düzeyi açısından benzer koruyucu özellikler taşıyabileceğini düşündürmektedir. Parçalanmış aile yapısına sahip bireylerde fizyolojik, bilişsel ve duygusal kaygı bileşenlerinin daha yüksek olması, bu bireylerin erken dönem yaşantılarında daha fazla stres, belirsizlik ve duygusal yoksunluk deneyimlemiş olabileceklerini göstermektedir. Literatürde, boşanma, ebeveyn kaybı veya aile içi parçalanma gibi durumların çocuklarda kaygı, düşük benlik saygısı ve sosyal uyum problemleri ile ilişkili olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Amato, 2000; Hetherington ve Kelly, 2002). Beceri ile ilgili kaygı ve psikolojik durum boyutlarında ortaya çıkan farklılıklar, parçalanmış aile yapısında yetişen bireylerin kendilerini ifade etme ve sosyal ortamlarda performans sergileme konusunda daha fazla güvensizlik yaşayabileceklerini düşündürmektedir. Bu durum, bağlanma kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, güvenli bağlanma ilişkilerinin zedelenmesinin bireyin sosyal kaygı ve iletişim becerileri üzerinde olumsuz etkiler oluşturabileceğini ortaya koymaktadır (Bowlby, 1988). Fizyolojik belirtiler boyutunda da parçalanmış aile yapısına sahip bireylerin daha yüksek düzeyde kaygı göstermesi, bu bireylerin stresli durumlara karşı daha yoğun bedensel tepkiler verdiğini düşündürmektedir. Bu bulgu, erken dönem aile yaşantılarının bireyin stres tepkileri ve duygu düzenleme süreçleri üzerinde kalıcı etkiler bıraktığını ifade eden çalışmalarla uyumludur (Repetti vd., 2002). Toplam konuşma kaygısı açısından elde edilen sonuçlar, aile yapısının bireyin genel kaygı düzeyi üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Parçalanmış aile yapısına

sahip bireylerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olması, aile bütünlüğünün sağladığı duygusal destek ve güven ortamının bireyin psikososyal gelişimi açısından kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, aile yapısının öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve özellikle parçalanmış aile yapısına sahip bireylerin daha yüksek düzeyde kaygı yaşadığı söylenebilir. Bu bulgu, bireyin erken dönem aile deneyimlerinin iletişim becerileri ve psikolojik iyi oluşu üzerindeki uzun vadeli etkisini vurgulayan literatürle uyum göstermektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin çocukluk dönemindeki aile yapısı değişkenine göre tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Özellikle parçalanmış aile yapısına sahip bireylerin duygusal taciz, fiziksel taciz, ihmal türleri ve kontrol boyutlarında daha yüksek puanlara sahip olması, aile bütünlüğünün çocukluk dönemindeki psikososyal gelişim açısından kritik bir koruyucu faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde de parçalanmış aile yapılarının çocuklarda ihmal, istismar ve duygusal sorunlar açısından önemli bir risk faktörü olduğu vurgulanmaktadır (Amato, 2000; Gilbert vd., 2009). Fiziksel ve duygusal ihmal boyutlarında parçalanmış aile yapısına sahip bireylerin daha yüksek düzeyde puanlara sahip olması, ebeveyn ayrılığı ya da aile içi parçalanmanın çocuğun bakım ve duygusal destek ihtiyaçlarının karşılanmasını olumsuz etkileyebileceğini düşündürmektedir. Bu durum, özellikle çocukların güvenli bağlanma geliştirmelerini zorlaştırarak ilerleyen yaşamlarında psikolojik uyum problemlerine zemin hazırlayabilmektedir (Bowlby, 1988). Benzer şekilde, fiziksel ve cinsel taciz boyutlarında da parçalanmış aile yapısına sahip bireylerin daha yüksek puanlara sahip olması, bu bireylerin daha fazla riskli çevresel koşullara maruz kalabileceğini göstermektedir. Aşırı koruma ve kontrol boyutunda da parçalanmış aile yapısına sahip bireylerin daha yüksek puanlara sahip olması, aile içi dengenin bozulduğu durumlarda ebeveynlerin ya aşırı kontrolcü ya da yetersiz denetim sağlayan tutumlar sergileyebileceğini düşündürmektedir. Bu durum, çocukların sağlıklı sınır geliştirme ve bağımsızlık kazanma süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Barber, 1996). İnkâr boyutunda ise farklı bir örüntü dikkat çekmektedir. Çekirdek ve geniş aile yapısına sahip bireylerin inkâr düzeylerinin daha yüksek olması, bu bireylerin çocukluk yaşantılarını daha olumlu değerlendirme ya da olumsuz deneyimleri daha az raporlama eğiliminde olabileceğini düşündürmektedir. Buna karşın parçalanmış aile yapısına sahip bireylerin daha düşük inkâr düzeyine sahip olması, bu grubun yaşantılarını daha açık ve doğrudan ifade etme eğiliminde

olabileceğini göstermektedir. Bu durum, travmatik deneyimlerin yalnızca yaşanma düzeyiyle değil, aynı zamanda bireyin bu deneyimleri algılama ve ifade etme biçimiyle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Bernstein ve Fink, 1998). Toplam travma puanı açısından elde edilen bulgular da parçalanmış aile yapısının önemli bir risk faktörü olduğunu desteklemektedir. Bu bireylerin daha yüksek travma puanlarına sahip olması, aile bütünlüğünün sağladığı duygusal destek, güven ve istikrarın çocukluk gelişimi açısından önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Literatürde de parçalanmış aile yapılarında büyüyen bireylerin daha yüksek düzeyde stres, kaygı ve travmatik yaşantı bildirdiği ifade edilmektedir (Hetherington ve Kelly, 2002). Kazan'ın (2025) çalışmasında ise, aile yapısı değişkeninin Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ) puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukluk döneminde parçalanmış aile yapısına sahip olmanın çocukluk çağı travmaları üzerinde önemli bir risk faktörü olduğu ve bu bireylerin daha yüksek düzeyde travmatik yaşantılara maruz kaldığı söylenebilir. Bu bulgu, aile yapısının bireyin psikolojik gelişimi üzerindeki uzun vadeli etkisini açıkça ortaya koymakta ve erken dönem aile deneyimlerinin önemini vurgulamaktadır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin çocukluğun geçtiği yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Fizyolojik belirtiler, beceri ile ilgili kaygı, psikolojik durum ve toplam konuşma kaygısı açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması, bireylerin yetiştikleri yerleşim biriminin (köy, ilçe, şehir ya da büyükşehir) konuşma kaygısı üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını düşündürmektedir. Bu durum, konuşma kaygısının daha çok bireysel özellikler, öz-yeterlik algısı ve sosyal deneyimler gibi faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Bandura, 1997; McCroskey, 1977). Ortalama puanlar incelendiğinde bazı küçük farklılıkların bulunmasına rağmen bu farklılıkların anlamlı düzeye ulaşmaması, farklı yerleşim birimlerinde büyüyen bireylerin benzer sosyal deneyimlere sahip olabileceğini düşündürmektedir. Özellikle günümüzde iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması, eğitim olanaklarının artması ve sosyal etkileşim fırsatlarının çeşitlenmesi, bireyler arasındaki çevresel farklılıkların etkisini azaltabilmektedir. Bu bağlamda, kırsal ve kentsel yaşam koşulları arasındaki farkların bireyin iletişim becerileri ve kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin giderek azaldığı ifade edilmektedir (Anderson ve Subrahmanyam, 2017). Beceri ile ilgili kaygı boyutunda bazı yerleşim birimlerinde ortalamaların görece daha yüksek olması, bireylerin sosyal ortam deneyimlerine bağlı olarak farklı algılar geliştirebileceğini düşündürse de bu

durumun genellenebilir bir etki oluşturmadağı görölmektedir. Bu bulgu, konuşma kaygısının çevresel faktörlerden ziyade bireyin kendini değerlendirme biçimi ve sosyal ortamlardaki deneyimleri ile daha yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Leary ve Kowalski, 1995). Psikolojik durum ve fizyolojik belirtiler boyutlarında da anlamlı bir farklılığın bulunmaması, kaygının biyopsikososyal bir yapı olduğunu ve tek bir çevresel değişkenle açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Bireyin aile yapısı, ebeveyn tutumları, eğitim deneyimleri ve kişilik özellikleri bu süreçte daha belirleyici rol oynamaktadır (Spielberger, 1983). Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukluğun geçtiğı yerin öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, farklı yerleşim birimlerinde büyüyen bireylerin benzer düzeylerde konuşma kaygısına sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu, konuşma kaygısının daha çok bireysel ve psikososyal değişkenlerle ilişkili olduğunu ve çevresel faktörlerin tek başına belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları düzeylerinin çocukluğun geçtiğı yer değişkenine göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğı, ancak bazı alt boyutlarda sınırlı düzeyde farklılaşmaların ortaya çıktığı görölmektedir. Bu durum, travmatik yaşantıların oluşumunda coğrafi yerleşimden ziyade aile içi ilişkiler, ebeveyn tutumları ve bireysel deneyimlerin daha belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Nitekim literatürde çocukluk çağı travmalarının daha çok aile içi dinamikler ve bakım kalitesi ile ilişkili olduğu, yerleşim yerinin ise dolaylı bir değişken olarak değerlendirildiğı ifade edilmektedir (Gilbert vd., 2009; Evans, 2004). Fiziksel taciz boyutunda köy-kasaba ortamında büyüyen bireylerin daha yüksek puanlara sahip olması, bu bölgelerde geleneksel disiplin anlayışının daha yaygın olabileceğini düşündürmektedir. Kazan'ın (2025) çalışmasında da, çocukluk döneminin geçtiğı yer değişkenine göre ÇÇTÖ puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuş; özellikle köy-kasaba ortamında yetişen bireylerin duygusal taciz, fiziksel taciz, cinsel taciz, aşırı koruma-kontrol ve toplam travma puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, kırsal bölgelerde fiziksel istismar ve ihmalin daha yaygın olabileceğini belirten çalışmalarla paralellik göstermektedir (Sofuoğlu ve ark., 2014). Buna karşın bazı uluslararası araştırmalar kırsal bölgelerde olumsuz çocukluk deneyimlerinin daha düşük olduğunu bildirmiştir (Crouch vd., 2020). Bu durumun kültürel ve sosyoekonomik farklılıklardan kaynaklanabileceğı, özellikle köy ve kasaba ortamında yetişen bireylerin çocukluk çağı travmaları açısından daha yüksek risk altında olabileceğı düşünülmektedir. Kırsal bölgelerde fiziksel disiplinin daha kabul edilebilir bir yöntem olarak görülebilmesi, çocukların fiziksel cezaya daha fazla maruz kalmasına

neden olabilmektedir. Bu durum, kültürel ve çevresel faktörlerin ebeveynlik davranışlarını şekillendirdiğini ve bunun da çocukluk deneyimlerine yansıdığını ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Straus ve Stewart, 1999). Aşırı koruma ve kontrol boyutunda anlamlılığa yakın farklılıkların görülmesi de benzer şekilde çevresel ve kültürel faktörlerle açıklanabilir. Daha küçük yerleşim birimlerinde ailelerin çocuklarını dış çevreden koruma eğilimlerinin daha yüksek olabileceği ve bu durumun kontrolcü ebeveynlik davranışlarını artırabileceği belirtilmektedir (Barber, 1996). Ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmaması, bu etkinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Diğer travma alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı bir farklılık bulunmaması ise, çocukluk çağı travmalarının yalnızca bireyin büyüdüğü yer ile açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Günümüzde eğitim olanaklarının yaygınlaşması, medya ve dijital iletişim araçlarının etkisiyle farklı yerleşim birimlerinde büyüyen bireylerin benzer deneyimlere maruz kalabildiği ifade edilmektedir (Anderson ve Subrahmanyam, 2017). Genel olarak değerlendirildiğinde, çocukluğun geçtiği yerin çocukluk çağı travmaları üzerinde sınırlı bir etkisinin olduğu, yalnızca fiziksel taciz boyutunda kırsal ortamlarda büyüyen bireylerin daha yüksek risk altında olduğu söylenebilir. Bu bulgu, travmatik yaşantıların daha çok aile içi süreçler ve ebeveynlik davranışları ile ilişkili olduğunu ve çevresel faktörlerin tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir.

Elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları ile konuşma kaygısı arasında anlamlı ve sistematik bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizi sonuçları, çocukluk çağı travmalarının hemen tüm alt boyutlarının konuşma kaygısının hem fizyolojik hem bilişsel hem de duygusal bileşenleri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, erken dönem olumsuz yaşantıların bireyin sosyal ortamlarda kendini ifade etme sürecini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Nitekim literatürde çocukluk çağı travmalarının bireylerde anksiyete, sosyal çekingenlik ve düşük öz-yeterlik ile ilişkili olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır (McLaughlin vd., 2010; Teicher ve Samson, 2016). Özellikle duygusal ve fiziksel ihmal ile taciz türlerinin konuşma kaygısı ile pozitif ilişkiler göstermesi, bireyin erken dönemde yeterli duygusal destek ve güven ortamı bulamamasının, ilerleyen yaşamda sosyal performans gerektiren durumlarda kaygıyı artırabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, bağlanma kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, güvensiz bağlanma örüntülerinin sosyal kaygı ve iletişim problemleri ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Bowlby, 1988). Benzer şekilde, cinsel taciz gibi daha ağır travmatik yaşantıların konuşma kaygısı ile

daha güçlü ilişkiler göstermesi, travmanın şiddeti arttıkça bireyin psikolojik etkilenme düzeyinin de arttığını desteklemektedir (Gilbert vd., 2009). Aşırı koruma ve kontrol boyutunun da konuşma kaygısı ile pozitif ilişkiler göstermesi, yalnızca ihmal ve istismar değil, aynı zamanda aşırı kontrolcü ebeveynlik tarzlarının da bireyin sosyal kaygı düzeyini artırabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, ebeveyn kontrolünün yüksek olduğu ancak özerklik desteğinin düşük olduğu ortamlarda yetişen bireylerin sosyal ortamlarda daha fazla kaygı yaşadığını belirten çalışmalarla örtüşmektedir (Barber, 1996). İnkâr boyutunun konuşma kaygısı ile negatif yönlü ilişki göstermesi ise dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum, travmatik yaşantıların farkındalığı ya da kabul düzeyi arttıkça kaygının daha görünür hale geldiğini, buna karşın travmayı inkâr eden bireylerde kaygının daha düşük raporlanabileceğini düşündürmektedir. Literatürde de savunma mekanizmalarının bireyin travmatik deneyimleri algılama ve ifade etme biçimini etkilediği belirtilmektedir (Bernstein ve Fink, 1998). Korelasyon bulgularını destekler nitelikte olan regresyon analizi sonuçları, çocukluk çağı travmalarının konuşma kaygısını anlamlı ve pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Modelin açıklayıcılık düzeyinin orta düzeyde olması, travmanın konuşma kaygısı üzerinde önemli ancak tek başına yeterli olmayan bir açıklayıcı değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, konuşma kaygısının çok boyutlu bir yapı olduğunu ve bireysel özellikler, sosyal deneyimler ve çevresel faktörlerle birlikte şekillendiğini göstermektedir (Spielberger, 1983). Regresyon katsayılarının pozitif yönlü olması, çocukluk çağı travmaları arttıkça konuşma kaygısının da arttığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu bulgu, travmatik yaşantıların bireyin öz-yeterlik algısını zayıflatarak sosyal ortamlarda performans sergileme sürecinde kaygıyı artırdığını ileri süren kuramsal yaklaşımlarla uyumludur (Bandura, 1997). Ayrıca, erken dönem travmaların bireyin stres tepkileri ve duygu düzenleme becerileri üzerinde kalıcı etkiler bıraktığı da literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (McLaughlin vd., 2010). Genel olarak değerlendirildiğinde, korelasyon ve regresyon bulguları birlikte ele alındığında, çocukluk çağı travmalarının öğretmen adaylarının konuşma kaygısı üzerinde anlamlı ve orta düzeyde bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum, erken dönem yaşantıların bireyin iletişimsel yeterlikleri ve psikolojik iyi oluşu üzerinde uzun vadeli etkiler oluşturduğunu göstermekte ve öğretmen eğitiminde bu tür psikososyal değişkenlerin dikkate alınmasının önemine işaret etmektedir.

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

7.1. Sonuç

Bu araştırmada öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ile çocukluk çağı travmaları arasındaki ilişkiler çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ve çocukluk çağı travmaları düzeylerinin düşük-orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını ve kadın öğretmen adaylarının erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı yaşadığını ortaya koymuştur. Buna karşın, çocukluk çağı travmaları açısından cinsiyet değişkenine göre genel bir farklılık bulunmamış, yalnızca inkâr boyutunda erkeklerin daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan analizlerde, özellikle üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin diğer sınıflara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, mesleki yeterlilik beklentilerinin arttığı dönemlerde kaygının da artabileceğini göstermektedir. Çocukluk çağı travmaları açısından ise sınıf değişkeninin genel olarak belirleyici olmadığı, yalnızca bazı ihmal boyutlarında sınırlı farklılıkların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kardeş sayısı değişkenine göre konuşma kaygısının arttığı ve özellikle çok kardeşli bireylerde kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın çocukluk çağı travmaları açısından kardeş sayısının belirleyici bir değişken olmadığı, yalnızca inkâr boyutunda farklılık yarattığı görülmüştür.

Gelir algısı değişkeni incelendiğinde, düşük gelir algısına sahip öğretmen adaylarının hem konuşma kaygısı hem de çocukluk çağı travmaları açısından daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, sosyoekonomik düzeyin bireylerin psikolojik iyi oluşu üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Anne ve baba yetiştirme tutumları açısından elde edilen bulgular, özellikle tutarsız, otoriter ve ihmalkâr ebeveyn tutumlarının hem konuşma kaygısı hem de çocukluk çağı travmaları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık demokratik ebeveyn tutumunun daha düşük travma ve kaygı düzeyleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Aile yapısı değişkenine göre yapılan analizlerde, parçalanmış aile yapısına sahip bireylerin hem konuşma kaygısı hem de çocukluk çağı travmaları açısından daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, aile bütünlüğünün bireyin psikolojik gelişiminde önemli bir koruyucu faktör olduğunu desteklemektedir.

Araştırmanın en önemli bulgularından biri, konuşma kaygısı ile çocukluk çağı travmaları arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin bulunmasıdır. Korelasyon analizleri, travmatik yaşantılar arttıkça konuşma kaygısının da arttığını göstermiştir. Regresyon analizi sonuçları ise çocukluk çağı travmalarının konuşma kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, erken dönem yaşantıların bireyin iletişim becerileri ve psikolojik süreçleri üzerinde uzun vadeli etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının konuşma kaygısı yalnızca bireysel bir özellik olmayıp, çocukluk deneyimleri, aile yapısı ve sosyoekonomik koşullar gibi çok boyutlu faktörlerden etkilenen bir yapı olarak ortaya çıkmaktadır.

7.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Eğitimsel uygulamalara yönelik öneriler
 - o Öğretmen yetiştirme programlarında konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı derslerin artırılması önerilmektedir.
 - o Öğretmen adaylarına yönelik kaygı yönetimi ve etkili iletişim becerileri eğitimleri düzenlenmelidir.
 - o Özellikle yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler için psikolojik danışmanlık hizmetleri yaygınlaştırılmalıdır.
2. Psikososyal destek ve farkındalık çalışmaları
 - o Öğretmen adaylarının çocukluk çağı yaşantılarının farkındalığını artırmaya yönelik psikoeğitim programları uygulanabilir.
 - o Travmatik yaşantıların etkilerini azaltmaya yönelik destek programları geliştirilmelidir.
 - o Üniversitelerde ruh sağlığı hizmetlerinin erişilebilirliği artırılmalıdır.
3. Aile ve sosyal politika önerileri
 - o Aile içi iletişim ve sağlıklı ebeveyn tutumlarına yönelik eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır.
 - o Demokratik ebeveynlik tutumlarını destekleyen sosyal projeler geliştirilmelidir.

o Parçalanmış aile yapısına sahip bireyler için özel destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.

4. Araştırmacılara yönelik öneriler

o Gelecek araştırmalarda farklı üniversitelerden ve farklı örneklem gruplarından veri toplanarak bulguların genellenebilirliği artırılmalıdır.

o Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak konuşma kaygısının derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.

o Boylamsal çalışmalar ile çocukluk çağı travmalarının uzun vadeli etkileri daha kapsamlı şekilde araştırılabilir.

o Farklı psikolojik değişkenlerin (öz-yeterlik, benlik saygısı, sosyal destek vb.) modele dahil edilmesi önerilmektedir.

5. Uygulamaya yönelik öneriler

o Öğretmen adaylarının sınıf içi sunum ve konuşma deneyimleri artırılmalıdır.

o Drama, rol oynama ve mikro öğretim teknikleri daha etkin kullanılmalıdır.

o Kaygıyı azaltmaya yönelik gevşeme ve nefes egzersizleri gibi teknikler öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır.

6. Geleceğe Yönelik Öneriler

o Gelecek araştırmalarda, konuşma kaygısı ve çocukluk çağı travmalarının daha derinlemesine incelenmesi için nitel ve karma yöntemlerin kullanılması önerilmektedir.

o Araştırmanın genellenebilirliğini artırmak amacıyla, farklı üniversitelerden, farklı bölümlerden ve farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip örneklemlemlerle çalışmalar yapılmalıdır.

o Farklı yaş grupları ve meslek gruplarını kapsayan karşılaştırmalı çalışmalar gerçekleştirilerek konuşma kaygısının gelişimsel ve mesleki boyutları incelenmelidir.

o Gelecek çalışmalarda, konuşma kaygısı ile çocukluk çağı travmaları arasındaki ilişkide aracı ve düzenleyici değişkenler (benlik saygısı, öz-yeterlik, duygusal zeka, sosyal destek, duygu düzenleme becerileri vb.) modele dahil edilmelidir.

o Bu araştırmada kesitsel desen kullanılmıştır; bu nedenle değişkenler arasındaki ilişkilerin zaman içerisindeki değişimini incelemek amacıyla boylamsal araştırmaların yapılması önerilmektedir.

o Konuşma kaygısını azaltmaya yönelik deneysel ve müdahale temelli çalışmalar (psikoeğitim programları, iletişim becerileri eğitimi, kaygı yönetimi teknikleri vb.) planlanmalı ve bu programların etkililiği test edilmelidir.

o Çocukluk çağı travmalarının alt boyutları daha ayrıntılı biçimde incelenmeli ve her bir travma türünün konuşma kaygısı üzerindeki etkisi ayrı ayrı analiz edilmelidir.

o Kültürel faktörlerin etkisini ortaya koyabilmek amacıyla kültürler arası karşılaştırmalı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

o Ölçeklerin farklı örneklem gruplarında yeniden test edilmesi ve psikometrik özelliklerinin doğrulanması, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğini güçlendirecektir.

o Araştırmalarda yalnızca öz-bildirim araçları değil, gözlem ve performansa dayalı ölçümler gibi farklı veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Addis, M. E. ve Mahalik, J. R. (2003). Men, masculinity, and the contexts of help seeking. *American Psychologist*, 58(1), 5.
- Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, M. A., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R. L. ve Syme, S. L. (1994). Socioeconomic status and health. *American Psychologist*, 49(1), 15–24.
- Akduman, G. G., Ruban, C., Akduman, B. ve Korkusuz, İ. (2005). Çocuk ve cinsel istismar. *Adli Psikiyatri Dergisi*, 3(1), 9-14.
- Akkaya, M. Ö. ve Aykanat, Y. B. Y. (2025). Öğretmen Adaylarının Çocukluk Deneyimleri ve Meslek Algısı: Bir İlişki Analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(1), 128-138.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269–1287.
- Anderson, D. R. ve Subrahmanyam, K. (2017). Digital screen media and cognitive development. *Pediatrics*, 140(2), S57–S61
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri. *Turkish Studies*, 7(3), 221.
- Arslan, Ç. (2007). *Üniversite öğrencilerinin sürekli kaygı ve kişisel kararsızlık düzeylerinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Aşırdizer M. (2006). Acil servislere başvuran çocuk ve kadın istismarı olgularına hekimlerin yaklaşımı. *Türkiye Klinikleri J Surg Med Sci*, 2(50): 39-48
- Aynur B. (2000). *Üniversite öğrencilerinin çoklu yetenek-öğrenme stilleri ile benlik saygısı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Ayres, J. ve Hopf, T. (1993). *Coping with speech anxiety*. Ablex Publishing Corporation.
- Ayres, J. ve Hopf, T. S. (1985). Visualization: A means of reducing speech anxiety. *Communication Education*, 34(4), 318-323.
- Aytekin, H. (2018). *İnsan ilişkileri ve iletişim*. Pegem Akademi.
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının

- etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal etkileşim modellemesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 47-70.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall
- Bandura, A. ve Wessels, S. (1997). *Self-efficacy* (Vol. 10). Cambridge University Press.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control. *Child Development*, 67(6), 3296–3319.
- Başkak, İ. (2023). Çocuğa yönelik duygusal istismar. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 61-72.
- Bayraktar, C., Güner, O., Kavalcı, İ. ve Kurt, H. (2022). Beden eğitimi öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve esneklikleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 6(3), 203-216.
- Beatty, M. J. ve Behnke, R. R. (1991). Effects of public speaking anxiety. *Human Communication Research*, 18(2), 147–176.
- Bernstein, D. P., Fink, L., Handelsman, L. ve Foote, J. (1998). *Childhood trauma questionnaire. Assessment of family violence: A handbook for researchers and practitioners*. The Psychological Corporation.
- Bernstein, D. P., Stein, J. A., Newcomb, M. D., Walker, E., Pogge, D., Ahluvalia, T., ... ve Zule, W. (2003). Development and validation of a brief screening version of the childhood trauma questionnaire. *Child Abuse ve Neglect*, 27(2), 169-190.
- Blöte, A. W., Kint, M. J., Miers, A. C. ve Westenberg, P. M. (2009). The relation between public speaking anxiety and social anxiety: A review. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(3), 305-313.
- 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.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bozgün, K. ve Pekdoğan, S. (2017). Öğretmen adaylarının çocukluk çağı örselenmeleri ile psikolojik iyi olmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(4), 111.
- Buist, K.L., Decovic, M., Meeus, W. H. ve van Aken, A. G. (2004). Attachment in adolescence: A social relations model analysis. *J Adolesc Res*, 19, 826-850
- Cloitre, M., Stolbach, B. C., Herman, J. L., Kolk, B., Pynoos, R., Wang, J. ve Petkova, E. (2009). A developmental approach to complex ptsd: childhood and adult cumulative trauma as pretictors of symptom complexity. *Journal of Traumatic*

Stress, 22(5), 399-408.

- Conger, R. D., Conger, K. J. ve Martin, M. J. (2002). Socioeconomic status and parenting. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Çalışkan, M. Çocukluk Travmalarının Yetişkin Psikolojisine Etkisi. *Arkhedemia*, 3, 30-37.
- Çelik, S. N. (2020). *Çocukluk çağı travmaları, duygu düzenleme becerileri ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Işık Üniversitesi.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Darling, N. ve Steinberg, L. (1993). Parenting style as context. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496.
- Daud, A., Ras, F., Novitri, N. ve Audia, C. P. (2019). Factors contributing to speaking anxiety: A case study of pre-service English teachers. *Journal of Educational Sciences*, 3(3), 412-422.
- Davies, E., Read, J. ve Shevlin, M. (2022). The impact of adverse childhood experiences and recent life events on anxiety and quality of life in university students. *Higher Education*, 84(1), 211-224.
- Davis-Kean, P. E. (2005). Parent education and income. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304.
- Deniz, K. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının etkili iletişim dersine yönelik beklentileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 63-80.
- Dereboy, Ç., Şahin-Demirkapı, E., Şakiroğlu, M. ve Şafak Öztürk, C. (2018). Çocukluk çağı travmalarının, kimlik gelişimi, duygu düzenleme güçlüğü ve psikopatoloji ile ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 29(4), 269-78
- Dincer, A. ve Yesilyurt, S. (2017). Motivation to speak English: A self-determination theory perspective. *PASAA*, 53(1), 1-25.
- Dokgöz, H. ve Polat, O. (2019). Adli Tıp ve adli bilimler, çocuk istismarı ve ihmali. H. Dokgöz (Ed.), *Adli tıp & adli bilimler* (ss. 379-416). Akademisyen Yayınevi.
- Downey, D. B. (2001). Number of siblings and intellectual development: The resource dilution explanation. *American Psychologist*, 56(6-7), 497.
- Downey, D. B. ve Condron, D. J. (2004). Playing well with others in kindergarten: The benefit of siblings at home. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 333-350.
- Durmuş, E. ve Kenan, B. A. Ş. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(19), 325.

- Easton, S. D. (2013). Disclosure of child sexual abuse among adult male survivors. *Clinical Social Work Journal*, 41(4), 344–355.
- Elwood, L. S., Wolitzky-Taylor, K. ve Olatunji, B. O. (2012). Measurement of anxious traits: A contemporary review and synthesis. *Anxiety, Stress ve Coping*, 25(6), 647-666.
- Endler, N. S. ve Kocovski, N. L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Journal of Anxiety Disorders*, 15(3), 231-245.
- Eroğlu, E., Ataizi, M., Yüksel, N. ve Yüksel, A. (2013). *Etkili iletişim teknikleri*. Anadolu Üniversitesi, Yayınları.
- Evans, G. W. (2004). Childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92.
- Falbo, T. ve Polit, D. F. (1986). Only child literature. *Psychological Bulletin*, 100(2), 176–189.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. ve Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
- Gallego, A., McHugh, L. ve Panttonen, M. (2021). Measuring public speaking anxiety: self-report, behavioral, and physiological. *Behavior Modification*, 46(4), 782-798.
- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E. ve Janson, S. (2009). Child maltreatment. *The Lancet*, 373(9657), 68–81.
- Gökler, I. (2002). Çocuk istismarı ve ihmali: Erken dönem stresin nörobiyolojik gelişime etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(1), 47-58.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. ve John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348.
- Gündüz, A., Yaşar, A. B., Gündoğmuş, İ., Savran, C. ve Konuk, E. (2018). Çocukluk çağı olumsuz yaşantılar ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(1), 68-75.

- Güneri-Yöyen, E. (2017). Çocukluk çağı travması ve benlik saygısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 267-282.
- Harmandar-Demirel, D., Serdar, E., Uludere, E. ve Karakaş, Z. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (50), 510-516
- Hart, S. ve Brassard, M. (1987). A major threat to children's mental health: Psychological maltreatment. *American Psychologist*, 42, 160-165.
- Hetherington, E. M. ve Kelly, J. (2002). *Divorce reconsidered*. Norton
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Isık, N. A. (2023). Erken dönem olumsuz çocukluk yaşantılarının ayrılma-bireyleşme düzeyi ve yaşam doyumuna etkisi: Üniversite öğrencileri örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(1), 240-249.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi Gaziosmanpaşa üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 193-206.
- Kalemoğlu, V. Y., Erbaş, M. K. ve Ünlü, H. (2014). Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama gücü. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 113-123.
- Kaplan, S., Pelcovitz, D. ve Labruna, V. (1999). Child and adolescent abuse and neglect research: A review of the past 10 years. Part I: Physical and emotional abuse and neglect. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 38(10), 1214-1222
- Karaşar, B. ve Canlı, D. (2020). Psychological resilience and depression during the COVID-19 pandemic in Turkey. *Psychiatria Danubina*, 32(2), 273-279.
- Kartal, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor bölümü öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2015), 415-445.
- Kavruk, H. ve Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 63-89.
- Kazan A. İ. (2025). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sporda antisosyal ve prososyal davranışları ile çocukluk çağı olumsuz yaşantıları arasındaki*

- ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gümüşhane Üniversitesi.
- Kemiksiz, Ö. (2019). Türkçedeki deyimlerde konuşma becerisi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 435-461.
- Kim, J. ve Cicchetti, D. (2010). Child maltreatment and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 706–716
- Köknel, Ö. (1998). *Korkular, takıntılar, saplantılar*. Altın Kitaplar Yayınevi
- Kul-Uçtu, A. ve Karahan, N. (2016). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyet algısı ve şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2882- 2905.
- Kuru O. (2013). *Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuş becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 415-445.
- Laursen, B., Hartup, W. W. ve Koplas, A. L. (1996). Towards understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly*, (1982-), 76-102.
- Leary, M. R. ve Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. Guilford Press.
- Leeb, R. T., Paolozzi, L. J., Melanson, C., Simon, T. R. ve Arias, I. (2008). *Child maltreatment surveillance: Uniform definitions for public health and recommended data elements (Version 1.0)*. Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- Manici, İ. F. ve Aydın, N. (2022). Öğretmen adaylarının çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 161-173.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227.
- McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4(1), 78-96.

- McLaughlin, K. A. vd. (2010). Childhood adversities. *Psychological Medicine*, 40(5), 847–859.
- McLeod, B. D., Wood, J. J. ve Weisz, J. R. (2007). Parenting and anxiety. *Clinical Psychology Review*, 27(2), 155–172.
- Melanlioğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404
- Meng, T., He, Y., Zhang, Q., Yu, F., Zhao, L., Zhang, S., ... ve Liu, J. (2021). Analysis of features of social anxiety and exploring the relationship between childhood major adverse experiences and social anxiety in early adulthood among Chinese college students. *Journal of Affective Disorders*, 292, 614-622.
- Murray, L. K., Nguyen, A. ve Cohen, J. A. (2014). Child sexual abuse. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(2), 321–337.
- Oflaz, F. (2015). Travma yaşamış çocuk ve gençlerin ele alınmasında çocuk-ergen ruh sağlığı ve psikiyatri hemşireliği uygulamaları. *Türkiye Klinikleri Dergisi*, 1(2), 46-51.
- Öner, N. (1996). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler* (2. Baskı). Boğaziçi Üniversitesi.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1998). *Süreksiz durumluk sürekli kaygı envanteri el kitabı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Özdemir, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi: Niğde ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Özer, T. (2015). *Beden eğitimi ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterliliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler*. Pdrem Yayınları.
- Özşahin, Z. ve Güven-Santur, S. (2021). Çocukluk çağı olumsuz yaşantılar ve postpartum depresyon ile emzirme öz yeterliliği arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 285-301.
- Öztürk, S. (2007). *Çocuklarda duygusal istismar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

- Perugi, G., Nassini, S., Maremmanni, I., Madaro, D., Toni, C., Simonini, E. ve Akiskal, H. S. (2001). Putative clinical subtypes of social phobia: A factor-analytical study. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 104(4), 280-288.
- Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı; 1 tanımlar*. Seçkin.
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities. *Social Science ve Medicine*, 90, 24–31.
- Repetti, R. L., Taylor, S. E. ve Seeman, T. E. (2002). Risky families. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330–366
- Riggs, S. A. (2019). Childhood emotional abuse and the attachment system across the life cycle: What theory and research tell us. N. Reyome (Ed.), *The effect of childhood emotional maltreatment on later intimate relationships* (pp. 5-51). Routledge.
- Riggs, W. (2010). Open-mindedness. *Metaphilosophy*, 41(1-2), 172-188.
- Russell, G., ve Topham, P. (2012). The impact of social anxiety on student learning and well-being in higher education. *Journal of Mental Health*, 21(4), 375-385.
- Scher, C. D. vd., (2001). CTQ validation. *Child Abuse ve Neglect*, 25(8), 1003–1017.
- Sofu, M. S. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Spielberger, C. D. (1983). *State-trait anxiety inventory for adults*. APA PsycTests.
- Spielberger, C. D., Gonzalez-Reigosa, F., Martinez-Urrutia, A., Natalicio, L. F. ve Natalicio, D. S. (1971). The state-trait anxiety inventory. *Interamerican Journal of Psychology*, 5, 145-158.
- Stănescu, D. F. ve Romaşcanu, M. C. (2024). Social anxiety and speech anxiety: The mediating role of confidence as a speaker. C. Pracana ve M. Wang (Eds), *Psychological applications and trends 2024* (ss. 616–620). inScience Press.
- Straus, M. A. ve Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 55–70
- Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örneklemini üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 71-106.
- Şar, V., Necef, I., Mutluer, T., Fatih, P. ve Türk-Kurtça, T. (2021). A revised and expanded version of the Turkish Childhood Trauma Questionnaire (CTQ-33): Overprotection-overcontrol as additional factor. *Journal of Trauma ve Dissociation*, 22(1), 35-51.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

- Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismar ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86
- Taylor, D. L., Espeleta, H. C., Kraft, J. D. ve Grant, D. M. (2021). Early childhood experiences and cognitive risk factors for anxiety symptoms among college students. *Journal of American College Health*, 69(3), 268-274.
- Teicher, M. H. ve Samson, J. A. (2016). Neurobiological effects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(3), 241–266
- Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74.
- Tolun, K. ve Aktay, E. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 6(1), 86-98.
- Vaillant, G. E. (1994). Ego mechanisms of defense and personality psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(1), 44-50.
- Vostanis, P. (2018). *Hope for children of trauma: An international perspective*. Routledge.
- Widom, C. S., Czaja, S. J. ve Dutton, M. A. (2008). Childhood victimization and lifetime revictimization. *Child Abuse ve Neglect*, 32(8), 785– 796.
- Wilkinson, R. G. ve Pickett, K. E. (2009). *The spirit level*. Allen Lane.
- Wilson, S. L., Kuebli, J. E. ve Hughes, H. M. (2005). Patterns of maternal behavior among neglectful families: implications for research and intervention. *Child Abuse and Neglect*, 29(9), 985-1001
- Yalçın, N. (2011). *Türkiye’de çocuk istismarı ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Yaman, H. ve Sofu, M. S. (2014). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 41-50.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.
- Zare, M., Narayan, M., Lasway, A., Kitsantas, P., Wojtusiak, J. ve Oetjen, C. A. (2018). Influence of adverse childhood experiences on anxiety and depression in children aged 6 to 11 years. *Pediatric Nursing*, 44(6), 262-267.

EKLER

Ek 1. Demografik Bilgi Formu

Değerli Arkadaşlar,

Aşağıda Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Olumsuz Çocukluk Yaşantılarının Konuşma Kaygısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi başlıklı Tez çalışması için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır.

Sorulara vereceğiniz cevaplar, tez dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Bu çalışmaya vereceğiniz destek, göstereceğiniz ilgi ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

1	Cinsiyet ?	☐ Kadın ☐ Erkek
2	Sınıfınız ?	☐ Lisans 1. Sınıf ☐ Lisans 2. Sınıf ☐ Lisans 3. Sınıf ☐ Lisans 4. Sınıf
3	Kardeş Sayınız?	(.....)
4	Anne Eğitim Durumunuz ?	☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Lisans ve Lisansüstü
5	Baba Eğitim Durumunuz?	☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Lisans ve Lisansüstü
6	Gelir Durumunuz?	☐ Düşük (Gelirim Giderimden Az) ☐ Orta (Gelirim Giderimle Eşit) ☐ Yüksek (Gelirim Giderimden Fazla)
7	Çocukluğunuzun Geçtiği Yer?	☐ Köy-Kasaba ☐ İlçe ☐ Şehir - Metropol
8	Aile Yapısı?	☐ Çekirdek Aile ☐ Geniş Aile ☐ Diğer(Parçalanmış aile, Yuva)
9	Çocukluk Çağında En Fazla Bakım Veren Kişi?	☐ Anne ☐ Baba ☐ Anne-Baba ☐ Diğer(Bakıcı, Büyükanne- Büyükbaba)
10	Çocuklukta Yaşanan Doğal Afetler?	☐ Deprem ☐ Sel ☐ Heyelan ☐ Çığ ☐ Fırtına ☐ Yangın ☐ Diğer
11	Annenizin Çocuk Yetiştirme Tutumunu Nasıl İfade Edersiniz?	☐ Otoriter ☐ Tutarsız ☐ Aşırı Koruyucu ☐ İhmalkar ☐ Demokratik
12	Babanızın Çocuk Yetiştirme Tutumunu Nasıl İfade Edersiniz?	☐ Otoriter ☐ Tutarsız ☐ Aşırı Koruyucu ☐ İhmalkar ☐ Demokratik

Ek 2. Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ)

Aşağıda yaşanması muhtemel davranışlar yer almaktadır. Lütfen, çocukluk veya ergenlik çağınızı dikkate alarak bu davranışları ne sıklıkla yaşadığınızı size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Cevaplarınızın samimiliği için teşekkür ederim.

	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Oldukça Sık
Yeterli yemeğim olurdu.	1	2	3	4	5
Gündelik bakım ve güvenliğim sağlanıyordu.	1	2	3	4	5
Anne ya da babam kendilerine layık olmadığını ifade ederlerdi.	1	2	3	4	5
Fiziksel ihtiyaçlarım tam olarak karşılanırdı.	1	2	3	4	5
Ailemde sorunlarımı paylaşabileceğim biri vardı.	1	2	3	4	5
Üst baş açısından bakımsızdım.	1	2	3	4	5
Sevdiğimi hissediyordum.	1	2	3	4	5
Anne ya da babam kendimden utanmama neden olurdu.	1	2	3	4	5
Ailemden birisi bana öyle kötü vurmuştu ki doktora ya da hastaneye gitmem gerekmişti.	1	2	3	4	5
Ailemde değiştirmek istediğim şeyler vardı.	1	2	3	4	5
Ailemdelikler bana o kadar şiddetle vuruyorlardı ki vücudumda morartı ya da sıyrıklar oluyordu.	1	2	3	4	5
Kayış, sopa, kordon ya da başka sert bir cisimle vurularak cezalandırılıyordum.	1	2	3	4	5
Anne ya da babam fikirlerimi önemserdi.	1	2	3	4	5
Ailemdelikler bana kırıcı ya da saldırganca sözler söylerlerdi.	1	2	3	4	5
Fiziksel bakımdan hırpalanmış olduğuma inanıyorum.	1	2	3	4	5
Çocukluğum mükemmeldi.	1	2	3	4	5
Bana o kadar kötü vuruluyor ya da dövülüyordum ki öğretmen, komşu ya da bir doktorun bunu fark ettiği oluyordu.	1	2	3	4	5
Ailemde birisi benden nefret ederdi.	1	2	3	4	5
Ailemdelikler kendilerini birbirlerine yakın hissedilerdi.	1	2	3	4	5
Biri bana cinsel amaçla dokunmaya ya da kendisine dokundurtmaya çalıştı.	1	2	3	4	5
Kendisi ile cinsel ilişki kurmadığım takdirde bana zarar vermekle tehdit eden biri vardı.	1	2	3	4	5

Ek 2. (Devamı)

Benim ailem dünyanın en iyisiydi.	1	2	3	4	5
Birisi beni cinsel şeyler yapmaya ya da cinsel şeylere bakmaya zorladı.	1	2	3	4	5
Birisi bana cinsel tacizde bulundu.	1	2	3	4	5
Ailemdelikler bana karşı suçlayıcıydı.	1	2	3	4	5
İhtiyacım olduğunda beni doktora götürecek birisi vardı.	1	2	3	4	5
Cinsel istismara uğradığım kanısındayım.	1	2	3	4	5
Ailem benim için bir güç ve destek kaynağı idi.	1	2	3	4	5
Ailemdelikler yaşlıtlarımla ve arkadaşlarımla görüşmemi kısıtlardı.	1	2	3	4	5
Ailemdelikler her şeyime karıştırdı.	1	2	3	4	5
Anne ve babam bir işi kendi başıma yapmama fırsat verirlerdi.	1	2	3	4	5
Ailemdelikler rahat vermeyecek derecede peşimdeydiler.	1	2	3	4	5
Anne ya da babam beni kontrol etmek için kişisel eşyalarımı benden habersiz karıştırdı.	1	2	3	4	5

Ek 3. Konuşma Kaygısı Ölçeği

Aşağıda topluluk önünde konuşma esnasında karşılaşılması muhtemel davranışlar yer almaktadır. Lütfen, bu davranışları ne sıklıkla yaşadığınızı size en uygun rakamı yuvarlak içine alarak işaretleyiniz. Cevaplarınızın samimiliği için teşekkür ederim.

Topluluk Önünde Konuşurken...	Hiç Bir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Herzaman
Konuşma anında sesim titrer.	1	2	3	4	5
Konuşma anında ellerim ve ayaklarım titriyor	1	2	3	4	5
Konuşma anında başıma ağrı giriyor	1	2	3	4	5
Konuşma anında kalbimin çok hızlı attığını hissediyorum	1	2	3	4	5
Konuşma anında terliyorum.	1	2	3	4	5
Konuşma anında midem bulanıyor	1	2	3	4	5
Konuşma anında ağzım kuruyor	1	2	3	4	5
Konuşma anında hızlı nefes alıp veriyorum	1	2	3	4	5
Konuşma öncesi uyku sorunu yaşıyorum	1	2	3	4	5
Konuşma öncesi iştahım kapanıyor.	1	2	3	4	5
Konuşma anında kekeleyorum	1	2	3	4	5
Konuşma anında kendimi rahat hissedemediğim için vurgu ve tonlamaları yapamıyorum	1	2	3	4	5
Konuşma anında topluluğa karşı hâkimiyet kuramayacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Konuşma anında metne bağlı kalırım.	1	2	3	4	5
Konuşma anında jest ve mimiklerimi doğru kullanamadığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Konuşma anında dinleyici kitlesini yönlendiremediğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Konuşma anında düşüncelerimi tam olarak yansıtamadığımı düşünüyorum	1	2	3	4	5
Konuşma anında sesimin dinleyicilere yeterli derecede iletemediğimi düşünüyorum	1	2	3	4	5
Konuşma anında göz temasından kaçınıyorum	1	2	3	4	5
Konuşma anında eksiklerimin arandığı düşüncesindeyim	1	2	3	4	5
Konuşma anında kendimde bilgi eksikliği hissediyorum.	1	2	3	4	5

Ek 3. (Devamı)

Konuşma anında hareketli olmaktansa sabit durmayı tercih ediyorum	1	2	3	4	5
Konuşma anında karşı cinsle göz göze gelmekten çekiniyorum.	1	2	3	4	5
Konuşma anında sözüm kesildiğinde bir daha devam edemeyeceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Konuşma anında kimsenin beni dinlemediğini düşünüyorum	1	2	3	4	5
Konuşma anında ortama beklenmeyen birinin her an gelebileceğini düşünüyorum	1	2	3	4	5
Konuşma anında sürenin bir an evvel bitmesini istiyorum	1	2	3	4	5
Konuşma anında konunun dağılacağı korkusu yaşıyorum.	1	2	3	4	5
Konuşma anında motive olamıyorum	1	2	3	4	5
Konuşma anında kendimi baskı altında hissediyorum	1	2	3	4	5
Konuşma anında geriliyorum	1	2	3	4	5
Konuşma anında şahsıma soru yöneltileceği korkusuna kapılıyorum	1	2	3	4	5
Konuşma anında ellerimle veya saçlarımla oynuyorum	1	2	3	4	5
Konuşma anında aklıma başka şeyler geliyor	1	2	3	4	5
Konuşma anında dinleyiciler yerine başka yerlere (pencere, tavan v.b) bakıyorum	1	2	3	4	5
Topluluk önünde konuşma düşüncesi beni öğretmenlik mesleğinden soğutuyor	1	2	3	4	5
Toplantılara konuşmacı olarak katılmak istemiyorum	1	2	3	4	5
Grup çalışmalarında sözcü olmak istemiyorum	1	2	3	4	5
Derslerde söz alarak düşünce belirtmekten kendimi alıkoyuyorum	1	2	3	4	5
Sunum yapılacak dersleri seçmek istemiyorum	1	2	3	4	5

Ek 4. ETİK KURUL KARARI



T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU



Sayı : E-95674917-108.99-291212
Konu : Etik Kurul Onay

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Barış SOMOĞLU

"BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OLUMSUZ ÇOCUKLUK YAŞANTILARI VE KONUŞMA KAYGILARININ İNCELENMESİ" konulu etik kurul başvurusu Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun **25/10/2024** tarih ve **2024/8** sayılı toplantısında görüşülmüş olup; projenin yürürlükteki mevzuata uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.
Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Selçuk ALEMDAĞ
Kurul Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 01HU-4TY2-0SL2

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gumushane-universitesi-cbys>

Adres:
Telefon No : Fax No :
e-Posta : <http://www.gumushane.edu.tr/>
Kep Adresi : gumushaneuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin :Özge GÖKAY
Memur
Dahili No:



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Halis NEBİOĞLU

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Karadeniz Teknik Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller :

Bilimsel Faaliyetler ve Yayınlar :

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar :Adıvar Ortaokulu (Muş/Bulanık)
Gülizaroğlu Abdulllah Anadolu İmam Hatip Lisesi (Kars/Susuz)
Gazipaşa Ortaokulu (Gümüşhane / Merkez)
Gümüşhane Spor Lisesi (Gümüşhane / Merkez)
Trabzon Spor Lisesi (Trabzon / Merkez)(Halen)

Tarih : 10/06/2026