



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİNE
YÖNELİK TUTUMLARI**

FERAY AYAN KARLIDAĞ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ÖMER KEMİKSİZ

BARTIN-2025



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK
TUTUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Feray AYAN KARLIDAĞ

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman :

Üye :

Üye :

BARTIN-2025

KABUL VE ONAY

Feray AYAN KARLIDAĞ tarafından hazırlanan “ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK TUTUMLARI” başlıklı bu çalışma, 28.08.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Ömer KEMİKSİZ danışmanlığında hazırlamış olduğum “ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK TUTUMLARI” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

28.08.2025

Feray AYAN KARLIDAĞ



ÖN SÖZ

Yüksek lisans sürecimin en başından itibaren bana yol gösteren, akademik gelişimime katkı sağlayan ve her zaman destekçim olan kıymetli danışmanım Doç. Dr. Ömer KEMİKSİZ'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Bu yolda bana ışık olan, yönümü kaybettiğimde rehberliğini esirgemeyen Ömer Hocam, akademik hayatımda karşıma çıkan en büyük şanslardan biridir. Bu süreci onun yol arkadaşlığıyla tamamlamış olmak benim için büyük bir onurdur.

Çalışmamın çeşitli aşamalarında kıymetli katkılarını gördüğüm değerli hocalarım Prof. Dr. Sedat BALYEMEZ'e, Doç. Dr. Arzu ÇEVİK'e ve Doç. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU'na teşekkür ederim.

Bu çalışmada yararlandığım ölçeğin kullanımına izin vererek sürece katkı sağlayan Prof. Dr. Fulya TOĞÇUOĞLU ÜNAL hocama teşekkür ederim.

Araştırmamın yürütülmesi sürecinde gerekli izinlerin alınmasında ve uygulama aşamasında bana sağladığı destek ve kolaylıklar için Eski Zonguldak İl Millî Eğitim Müdürü Sayın Osman BOZKAN'a teşekkür ederim.

Tezimin uygulama aşamasında, Zonguldak'ta görev yaptığım okullardaki idarecilere ve öğretmenlere destekleri için; gönüllü olarak katılım sağlayan öğrencilere ise verdikleri emek ve katkı için teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında olduğu gibi bu süreçte de yanımda olan, bana güç veren aileme; sevgili anneme, ablama ve her zaman inancını hissettiren eşim Ali KARLIDAĞ'a minnettarım. Babam, eğitim hayatım boyunca attığım her adımda beni daha fazlasına inandıran ve yüreklendiren en sağlam dayanağımdır. Tezimi, sabrı ve sevgisiyle bu yolculuğu benimle birlikte göğüsleyen babam Metin AYAN'a armağan ediyorum.

Feray AYAN KARLIDAĞ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK TUTUMLARI

Feray AYAN KARLIDAĞ

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ömer KEMİKSİZ

Bartın-2025, sayfa: 93

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeliyle yürütülen çalışmanın katılımcı grubunu Zonguldak Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarından Mimar Sinan Ortaokulu, Cumhuriyet Ortaokulu, Karaman Amele Birliği Ortaokulu ve İmam Hatip Ortaokulu, Beycuma Şehit Onbaşı Rıfat Köktürk Ortaokulu, Elvanpazarcık Şehit Göksal Cin Ortaokulu, Eceler Murat Kayhan Ortaokulu ve Keller Ortaokulunda öğrenim gören toplam 593 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ile Topçuoğlu Ünal ve Özer tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği”nin kullanıldığı araştırmanın verileri SPSS 26.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarının “yüksek” düzeyde olduğu, tutumlar arasında ölçeğin tamamında veya alt boyutlarında cinsiyet, sınıf düzeyi, Türkçe dersi başarısı, kardeş sayısı ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın ölçeğin “ilgi ve sevgi” boyutunda kız öğrenciler, 5. sınıflar, Türkçe ders notu 70 ve üstü olanlar lehine; ölçeğin “kaygı ve endişe” boyutunda erkek öğrenciler, kardeşi olmayan veya tek kardeşi olanlar ile annesi yükseköğretim mezunu olanlar lehine; ölçeğin toplamında ise Türkçe ders notu 70 ve üstü olanlar ile annesi

yükseköğretim mezunu olanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte okulun bulunduğu yerleşim yeri ile baba eğitim durumu değişkenleri katılımcıların konuşmaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil becerileri, konuşma becerisi, tutum, konuşma tutumu, ortaokul öğrencileri.



ABSTRACT

M.Sc. Thesis

SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS SPEAKING SKILLS

Feray AYAN KARLIDAĞ

Bartın University

Graduate School

Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ömer KEMİKSİZ

Bartın-2025, pp: 93

The aim of this study is to examine middle school students' attitudes towards speaking skills in terms of various variables. The participant group of the study, which was conducted with the Descriptive survey design 593 students studying at eight state secondary schools under the Zonguldak National Education Directorate, namely Mimar Sinan, Cumhuriyet, Karaman Amelebirliği, Imam Hatip, Beycuma Şehit Onbaşı Rıfat Köktürk, Elvanpazarcık Şehit Göksal Cin, Eceler Murat Kayhan, and Keller Secondary Schools. The data of the study were collected using the 'Personal Information Form' developed by the researchers and the 'Speaking Skills Attitude Scale' developed by Topçuoğlu Ünal and Özer, and were analyzed with SPSS 26.0 statistical software package. According to the research findings, middle school students' attitudes towards speaking skills were found to be at a 'high' level. Significant differences were identified in the overall scale or its sub-dimensions based on the variables of gender, grade level, achievement in the Turkish course, number of siblings, and mother's educational level. These differences were found to favor female students, fifth graders, and those with a Turkish course grade of 70 or above in the 'interest and affection' sub-dimension. They favored male students, those with no siblings or only one sibling, and those whose mothers are university graduates in the 'anxiety and concern' sub-dimension. In the total score of the scale, the differences favored students with a Turkish course grade

of 70 or above and those whose mothers are university graduates. However, the variables of the school's location and the father's educational level did not lead to any significant differences in participants' attitudes towards speaking.

Keywords: Language skills, speaking skills, attitude, speaking attitude, secondary school student.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
EKLER DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3.Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Tanımlar	7
2.LİTERATÜR ÖZETİ.....	8
2.1. Dil.....	8
2.2. Konuşma	9
2.2.1. Zihinsel Boyut.....	11
2.2.2. Fiziksel Boyut	12
2.2.3. Duyuşsal Boyut.....	13
2.3. Konuşmanın Önemi	14
2.4. Konuşma Eğitimi.....	18
2.5. Konuşma Becerisinin Diğer Dil Becerileri ile İlişkisi	22
2.6. Konuşmayı Etkileyen Duyuşsal Etmenler	26
2.6.1. GÜdü	27
2.6.2. Öz yeterlik.....	28
2.6.3. Kaygı	29
2.6.4. Tutum ve Konuşma Tutumu.....	30

2.7. İlgili Araştırmalar	33
2.7.1. Yurt İçindeki Çalışmalar.....	33
2.7.2. Yurt Dışındaki Çalışmalar	46
3. MATERYAL VE METOT	49
3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Katılımcı Grubu	49
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.4. Veri Toplama Süreci.....	52
3.5. Verilerin Analizi.....	52
4. BULGULAR	54
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	54
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	54
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	55
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	56
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	56
4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular	57
4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular	58
4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular	59
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	61
KAYNAKLAR.....	72
EKLER	83
ÖZGEÇMİŞ	93

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
No	No
2.1: Konuşmanın fiziksel temelleri	.2
2.2: Konuşmayı etkileyen duyuşsal etmenler.....	27



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
3.1: Katılımcıların demografik özellikleri.....	49
4.1: Konuşma becerisi tutum düzeyleri.....	54
4.2: Cinsiyet değişkeni bağımsız gruplar t-testi sonuçları.	54
4.3: Sınıf düzeyi değişkeni tek yönlü varyans analizi sonuçları.	55
4.4: Yerleşim yeri değişkeni bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	56
4.5: Türkçe dersi başarısı değişkeni bağımsız gruplar t-testi sonuçları.	57
4.6: Kardeş sayısı değişkeni tek yönlü varyans analizi sonuçları.	57
4.7: Anne eğitim durumu değişkeni tek yönlü varyans analizi sonuçları.	58
4.8: Baba eğitim durumu değişkeni tek yönlü varyans analizi sonuçları.	59

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1. Kişisel bilgi formu.	83
EK 2. Ölçek kullanım izni.....	84
EK 3. Etik kurul belgesi.	85
EK 4. Uygulama araştırma izinleri.....	86



KISALTMALAR DİZİNİ

Ed.	: Editör
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
vd.	: ve diğerleri



1. GİRİŞ

Toplumsal bir varlık olan bireyin en temel gereksinimlerinden biri dış dünya ile iletişim ve etkileşim kurmaktır. Çevreyle kurulan iletişimin en etkili aracı ise konuşmadır. Düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla sunulması (Demirel, 1999) şeklinde ifade edilen konuşma, zihinsel bir çaba ve birikimle oluşan mesajın dil vasıtasıyla karşındakine aktarılmasıdır (Adalı, 2003). Konuşma, literatürde sayısızca tanımı yapılmış çok geniş bir kavramdır. Konuşma tanımının kapsamı içerisinde ses, telaffuz, anlama, anlatma, iletişim, anlaşma gibi iç içe girmiş pek çok kavram vardır (Kurudayıoğlu, 2003). Konuşma zihinde başlayan ve fikirlerin sözlü biçimde ifadesini kapsayan bir süreçtir (Güneş, 2007). Asırlardır insanlar arasındaki iletişimde kullanılan en önemli araçlardan biri olan konuşma, bu yönüyle iletişim kurarken yararlanılan en temel beceridir (Özdemir, 2008).

Kişiler arasındaki yaşantıların sözlü biçimde paylaşılması olan konuşma becerisi (Başaran ve Erdem, 2009), insanın yaşamı boyunca edindiği bilgileri, düşünceleri, izlenimleri ve görüşleri karşındakilere sözlü olarak aktarmasıdır (Yelok ve Sallabaş, 2009). Bu özellikleriyle konuşma, sözlü iletişimin temelini oluşturmaktadır (Erdem, 2015). Bilindiği üzere iletişim kurarken başvurulacak çeşitli yollar, yöntemler ve araçlar mevcuttur. Dil, başka bir deyişle konuşma bunlar içerisinde en önemlisi ve en etkili olanıdır (Ağar, 2022). Dolayısıyla konuşma becerisini kazanma ve geliştirme faaliyetleri hayatın her alanında çağın gerekliliği olmuştur.

Dilin dört temel becerisinden biri olan konuşma hem kişinin kendini ifadesi hem de toplumsal etkileşimin sürdürülebilmesi açısından ayrı bir öneme sahiptir. Ancak konuşma becerisinin doğuştan getirilen ve kendiliğinden kazanılan bir beceri olması dolayısıyla üzerinde çok fazla durulmasına gerek olmadığı şeklinde yaygın bir kanaat mevcuttur. Bu düşüncenin aksine araştırmalar, sınıf ortamlarında yapılan konuşma etkinliklerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Akyol, 2006). Konuşmanın doğru ve etkili hâle gelmesini sağlayan konuşma eğitiminin temel hedefi, öğrencilere dil kurallarına uyarak duygu ve düşüncelerini en doğru ve en etkili bir şekilde anlatabilme yeteneği kazandırmaktır (Doğan, 2009). Konuşma eğitiminin doğru ve etkin bir şekilde verilmesi için konuşmanın ne olduğunun ve ne gibi değişkenlerden etkilendiğinin bilinmesi bir gerekliliktir. Yapılan çalışmalar sağlık, genetik yatkınlık, zekâ, sosyoekonomik koşullar,

cinsiyet, aile ilişkileri, eğitim, kaygı düzeyi ve tutum gibi birçok durumun konuşmayı etkilediğini göstermektedir (Topçuoğlu ve Degeç, 2012). Öğrencilerin konuşma becerisine karşı geliştirdikleri tutum, bu beceriyi kullanma sıklıklarını ve başarı düzeylerini doğrudan etkilemektedir.

Tutum, bireylerin kendisi dışındaki etkenlere karşı geliştirmiş olduğu genel yaklaşım (Ateş, 2008), bireyin bir olaya ya da duruma karşı olumlu veya olumsuz biçimde davranmaya hazır oluş eğilimidir. Bu eğilim, eğitim sürecinin başarısı ya da başarısızlığında etkilidir. Herhangi bir dersin öğrenilmesini kolaylaştıran faktörlerden biri o derse yönelik olumlu tutum geliştirmektir (Dursun ve Özenç, 2019). Tutumların olumlu oluşu öğrenme sürecinde öğrencilerin başarıya ulaşmasında etkiliyken olumsuz tutumlar onları başarısız kılabilir. Dolayısıyla eğitim-tutum ilişkisi de birbirine paralel olarak önem kazanmakta, sosyal bilim araştırmalarına konu olmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Etkili iletişimin temelini oluşturan konuşma becerisi, bireyin kendini ifade etme, düşüncelerini paylaşma ve toplumsal ilişkiler kurma sürecinde kritik bir rol üstlenmektedir. Özellikle gelişim çağındaki bireyler için bu becerinin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi, ilerleyen eğitim kademelerinde akademik başarıya ve sosyal uyuma önemli katkılar sağlamaktadır. Eğitim sistemi içerisinde konuşma becerisi, Türkçe dersi aracılığıyla yapılandırılmakta ve öğrencilerin bu alandaki gelişimleri yakından izlenmektedir. Ancak, öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin bireysel tutumları, bu sürecin verimliliğini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Konuşma becerisine yönelik tutumlar, öğrencilerin bu beceriyi ne derece önemseydiği, ne ölçüde geliştirmek istediği ve hangi koşullarda kullanma konusunda kendilerini rahat hissettikleriyle yakından ilişkilidir. Öğrencilerin konuşmaya karşı sergilediği tutumlar ise çeşitli demografik ve bireysel değişkenler doğrultusunda farklılık gösterebilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, yaşadıkları yerleşim birimi, Türkçe dersindeki akademik başarıları, ailedeki kardeş sayısı ile anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi gibi etmenlerin, konuşma becerisine yönelik tutumlar üzerinde belirleyici olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan literatür taraması neticesinde konuşma tutumları konusunda çeşitli araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmalarda konuşma sesi bozukluğu olan ve olmayan çocukların (Başaran, 2021), ilkokul öğrencilerinin (Mermi, 2021), lisans öğrencilerinin (Arıcı, 2021) ve öğretmen adaylarının (Yelok ve Sallabaş, 2009; Ürün Karahan, 2015; İşcan vd., 2017) konuşma tutumlarının belirlendiği; Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma tutumları ile konuşma başarımları (Dölek, 2021), ortaokul öğrencilerinin konuşma tutumları ile konuşma kaygıları (Tekşan vd., 2019) ve Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma tutumları ile iletişim doyumları (Ürün Karahan ve Kılıçoğlu Bayraktar, 2021) arasındaki ilişkinin incelendiği; derslerde kullanılan çeşitli tekniklerin ilkokul öğrencilerinin (Korkmaz ve Balcı, 2024), ortaokul öğrencilerinin (Ünsal, 2019; Kart, 2022; Kaya, 2024) ve öğretmen adaylarının (Topçuoğlu Ünal ve Yangil, 2019) konuşma tutumlarına olan etkisine bakıldığı; konuşma tutumlarının tespit edilmesinde kullanılabilecek ölçeklerin geliştirildiği/uyarlandığı (Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2017; Ürün Karahan, 2020; Aydoğan ve Çelik, 2024) görülmektedir. Buna göre ortaokul öğrencilerin konuşma tutumlarını doğrudan ele alıp inceleyen bir çalışmanın olmadığı söylenebilir. Bundan dolayı bu araştırmanın önemli olduğu ve literatüre katkısının olacağı düşünülmektedir. Araştırmada “Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumları hangi düzeydedir ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumları hangi düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumları yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumları Türkçe dersi başarısına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

8. Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarını çok yönlü biçimde incelemek ve bu tutumların öğrencilerin bireysel özellikleriyle eğitimsel süreçlerini nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Çalışmada, öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin tutum düzeyleri belirlenmiş; bu düzeylerin cinsiyet, sınıf seviyesi, yerleşim yeri, Türkçe dersi başarısı, kardeş sayısı ile anne ve baba eğitim düzeyi gibi demografik ve akademik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırma, elde edilecek bulgular doğrultusunda öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim süreçlerine katkı sağlayacak veriler üretmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda konuşma eğitiminde karşılaşılan tutum kaynaklı sorunların belirlenmesi, farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yön verebilecek somut önerilerin sunulması hedeflenmektedir. Bu yönüyle araştırma konuşma eğitiminin yalnızca dilsel bir beceri alanı olarak değil, öğrencinin kendini ifade etme, iletişim kurma ve akademik başarı gösterme sürecinin temel bir unsuru olarak ele alınmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Konuşma becerisi bireyin duygu, düşünce ve bilgilerini sözlü olarak ifade etmesini sağlayan temel dil becerilerinden biridir. Bu beceri, öğrencilerin hem akademik başarılarında hem de sosyal ilişkilerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Eğitim sürecinde konuşma, yalnızca iletişim aracı olmanın ötesinde, öğrenmenin temel unsurlarından biridir. Öğrencilerin derse aktif katılım göstermeleri, düşüncelerini paylaşmaları, tartışmalara katkıda bulunmaları ve kendilerini doğru şekilde ifade edebilmeleri büyük ölçüde konuşma becerisine bağlıdır. Bu nedenle konuşma, eğitimde hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi destekleyen dinamik bir süreç olarak görülmelidir.

Bu sürecin etkin bir şekilde gerçekleşebilmesi ise öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Birey, olumlu bir tutuma sahip olduğunda konuşmaya istekli olur, kendini ifade etme konusunda daha cesur davranır ve öğrenmeye açık hâle gelir. Buna karşılık, olumsuz tutumlar öğrencinin konuşmadan kaçınmasına, iletişimde pasifleşmesine ve dil gelişiminin yavaşlamasına neden olabilir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında yalnızca konuşma becerisini öğretmek değil, aynı zamanda bu beceriye yönelik olumlu tutumlar geliştirmek de büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, konuşma becerisine yönelik tutumların daha derinlemesine incelenmesi, eğitim sürecinin niteliğini artırmak açısından önemli bir gerekliliktir. Özellikle ortaokul dönemi, bireyin kendini sözlü olarak ifade etme yeterliğini geliştirdiği, iletişim becerilerinin temellendiği ve dil tutumlarının şekillendiği kritik bir gelişim aşamasıdır. Buna rağmen temel dil becerilerine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında tutum konusuyla ilgili en az çalışmanın konuşma becerisi üzerine gerçekleştiği görülmektedir (Kemiksiz, 2023). Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde kilit bir role sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenin sınıf içindeki yönlendirmesi, öğrencilere sağladığı güvenli iletişim ortamı ve geri bildirimleri, öğrencilerin konuşma becerisine bakışını doğrudan etkilemektedir. Bununla birlikte, program geliştiricilerin öğretim programlarını yalnızca dil bilgisel doğruluğa göre değil, konuşma sürecinde öğrencinin duyuşsal gelişimini de destekleyecek biçimde düzenlemesi gerekmektedir. Eğitim yöneticileri ise bu süreci destekleyecek ortamlar ve politikalar oluşturarak öğretmenlerin uygulamalarını güçlendirmelidir. Dolayısıyla konuşma becerisine yönelik tutumların eğitim paydaşları tarafından bütüncül bir bakışla ele alınması, öğrencilerin etkili ve öz güvenli konuşmacılar olarak yetişmelerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarını farklı değişkenler açısından inceleyen bu araştırma alandaki literatür boşluğunu doldurmayı hedeflemektedir. Elde edilecek bulgular, eğitimcilerin ve program geliştiricilerin konuşma eğitimi süreçlerine daha bilinçli ve etkili müdahalelerde bulunmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilerin tutumlarını etkileyen bireysel ve çevresel etkenlerin anlaşılması, eğitim programlarına ve öğretmenlere yol gösterecektir. Bu yönüyle araştırma hem teorik bilgi birikimine katkı sunmakta hem de uygulamaya dönük önemli veriler sağlamaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Zonguldak merkez, belde ve köylerinde eğitim-öğretim faaliyeti yürüten 7 okulda öğrenim gören toplam 593 ortaokul öğrencisiyle sınırlıdır. Okullar, yerleşim birimleri temel alınarak öğrenci mevcudunun birbirine denk olması ölçütüyle seçilmiştir. Dolayısıyla araştırma bulguları, yalnızca bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerini yansıtmaktadır.

Araştırmanın metodolojik sınırlılıkları arasında, nicel bir desen kullanılması nedeniyle elde edilen verilerin derinlemesine yorumlanamaması yer almaktadır. Öğrencilerin konuşma tutumlarına ilişkin veriler yalnızca ölçek maddeleri aracılığıyla elde edildiği için bu tutumların arka planındaki bireysel, çevresel ve duygusal etkenler derinlemesine incelenememiştir.

Örneklem sınırlılığı açısından araştırma, yalnızca Zonguldak ilinde yer alan ortaokullarla yürütülmüştür. Farklı illerdeki sosyoekonomik, kültürel ya da dilsel farklılıklar göz önüne alınmamıştır. Bu nedenle elde edilen bulgular, Türkiye genelindeki tüm ortaokul öğrencilerine genellenemez. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri evrenin tüm özelliklerini yansıtmayabilir.

Veri toplama sürecinde yalnızca iki araçtan -araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve Topçuoğlu Ünal ve Özer (2017) tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği”nden- yararlanılmıştır. Bu durum, verilerin çeşitliliğini sınırlamaktadır. Katılımcıların verdiği yanıtlar öznel değerlendirmelere dayandığından, öğrencilerin anlık duygu durumları veya sosyal beğeni eğilimleri sonuçları etkileyebilir.

Son olarak, araştırmanın genellenebilirliği hem coğrafi hem de zamansal olarak sınırlıdır. Bulgular yalnızca 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde elde edilen verilere dayanmaktadır. Farklı dönemlerde ya da farklı bölgesel koşullarda yapılacak araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşıp ulaşılamayacağı kesin olarak söylenemez.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın verileri geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin bu maddeleri veri toplama aşamasında objektif şekilde okudukları ve kendilerine en uygun olan cevabı seçerek işaretleme yaptıkları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Temel Dil Becerileri: Anlama boyutunu okuma ve dinlemenin, anlatma boyutunu yazma ve konuşmanın oluşturduğu dil becerileri.

Konuşma: Duygu, düşünce ve isteklerin ses ve sözle bildirilmesidir (Sever, 2011).

Tutum: Bireyin kendisi dışındaki unsurlara karşı geliştirdiği genel eğilim (Ateş, 2008).

Konuşma Tutumu: Duygular vasıtasıyla konuşma eylemine karşı tepki verme eğilimi veya yatkınlığı (Dölek, 2021).

Konuşma Kaygısı: Konuşmanın verdiği/vereceği bunaltı (Gündüz ve Demir, 2021).

2. LİTERATÜR ÖZETİ

Bu araştırmanın kuramsal bölümünde, çalışma amacına uygun olarak alan yazında yer alan teorik bilgilerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda konuşma becerisi, konuşma öğretimi, konuşma becerisine yönelik tutum ve konuşma tutumunu etkileyen değişkenler ele alınmıştır. Konuşma becerisi başlığında becerinin tanımı, önemi ve dil öğretimindeki yeri açıklanmıştır. Ardından öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler incelenmiş ve son olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Dil

Toplumu oluşturan kişilerin duygu, düşünce ve isteklerini o topluma ait ortak öğelerden ve belirli kurallardan yararlanarak aktarmaya yarayan gelişmiş sisteme dil denir. Dil, insanların uzlaşmasına dayalı olarak meydana getirilmiş görsel ve sesli işaretler bütünü (TDK, 2023), çift eklemli sesli göstergeler dizgesidir (Vardar, 1998).

Amerikalı dil bilimcilerden N. Chomsky, “Dil, zihinsel bir organdır.” sözüyle dilin insan zihnindeki temel rolünü vurgulamaktadır. E. Sapir ise dili, “Sadece insana mahsus olan, düşüncelerin, duyguların ve isteklerin bilinçli olarak oluşturulan semboller aracılığıyla aktarılmasını sağlayan, içgüdüsel olmayan bir iletişim yöntemi” olarak tanımlamıştır. Öte yandan Alman filozof M. Heidegger, dili insan var oluşunun temel mekânı olarak görmüş ve “Dil, insanın evidir.” ifadesiyle insanın dünyayı anlamlandırma sürecinde dilin belirleyici konumuna dikkat çekmiştir (Turan, 2018).

Bir terim olarak dil, geçmişten günümüze üzerinde çokça durulan ve farklı şekillerde tanımlanmaya çalışılan bir kavramdır. Dil, kişisel ve sosyal boyutlara sahip, geçmiş zamanlar ile içinde bulunduğumuz zaman dilimi arasında sıkı bir bağın ortaya çıkmasını sağlayan bir yetidir (Saussure, 1998). Sönmez’e (2010) göre dil, kişileri bir araya getiren, koruyan ve onların ortak malı konumundaki toplumsal bir kurum, seslerden oluşmuş muhteşem bir yapı, bilinmeyen dönemlerde temeli atılmış gizli antlaşmalar bütünüdür. Dil üzerine yapılan tanımlamalar, onun hem toplumsal bir kurum olarak birleştirici gücünü hem de bireyin düşüncelerini ve duygularını aktarmadaki hayati rolünü ortaya koymaktadır.

İnsanın dünyadaki yerini belirleyen dil, kişinin duygu ve düşüncelerini tüm incelikleriyle açığa vurmasını ve yaşamını devam ettirmesini sağlar (Gül ve Soysal, 2009). Bu yönüyle dil, yalnızca bireysel değil, toplumsal işlevleriyle de öne çıkar. Dil, toplumsal yaşantının en temel vazgeçilmezlerinden biri olan iletişimi gerçekleştiren etmendir (Özköse, 2017). Dil olmadığı takdirde karşılıklı etkileşim var olamayacağı için iletişim de var olamaz. Bu yönüyle dil, iletişimin sistematik bir şekilde gerçekleşmesini sağlar. En yalın anlamıyla kişiler arasında bilgi, duygu, düşünce, istek ve hayallerin aktarılması anlamına gelen iletişim, toplum içinde yaşayan insanın, kendisini doğru, güzel ve etkili bir şekilde anlatabilmesi için mutlaka gerekli olan bir süreçtir (Temizyürek vd., 2013). Bireylerin toplumda varlık gösterebilmesi ve kimlik kazanabilmesi için iletişim kurması hem bireysel başarı hem de toplumsal katkı açısından büyük önem taşır (Aydın Şengül ve Topçuoğlu Ünal, 2018).

İletişim kurarken insanların başvurduğu çeşitli yollar, araçlar ve yöntemler vardır. Konuşma becerisi ise bunlar içerisinde en önemli ve etkili olanıdır (Uçgun, 2007; Ağarı, 2022). Kişiler duygu ve düşüncelerini konuşma yoluyla ortaya koyarlar. Dil ve konuşma yeteneği kişinin yaşamında gerçekleştirmesi gerekli olan en önemli yetkinliklerin başında gelmektedir (Aksan, 1995). Kişinin iletişim yeteneğini ise dili kullanma yetkinliği belirler (Yüce, 2005). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde isimlendirilen iletişim becerilerindeki yetkinlik hayatın her alanında başarıyı da belirleyen bir etkidir (Sever, 1998). Başarılı iletişimin temelinde ise doğru ve sürekli konuşma yer alır (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2014). İletişim becerileri içinde öne çıkan ve bireyin kendini doğrudan ifade etmesini sağlayan konuşma becerisi iletişim ihtiyacının sesli olarak giderilmesini sağladığı için bu bağlamda önem kazanmaktadır.

2.2. Konuşma

Konuşma, kişinin kendi dilinin kurallarını ve simgelerini kullanarak duygu, düşünce ve bilgilerini sözlü biçimde aktarma sürecidir. En az iki kişi arasında gerçekleşen bu süreç, bireyler arası ifade alışverişini ve anlam kurulumunu sağlayan temel bir iletişim biçimidir. Konuşma, bireyin günlük yaşamında duygu, düşünce ve gözlemlerini dile getirmesini, bilgi ve birikimlerini başkalarıyla paylaşmasını mümkün kılan en etkili araçtır (Demirci, 2019). Dolayısıyla konuşma, insanın hem kendisiyle hem de çevresiyle kurduğu iletişimin en doğal ve en işlevsel yollarından biridir.

Bu beceriye ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde, araştırmacıların ortak biçimde konuşmayı zihinde oluşan duygu, düşünce ve bilgilerin söz aracılığıyla dışa vurulması olarak ele aldıkları görülmektedir. Güneş (2015) konuşmayı “bireyin zihnindeki bilgi, duygu ve düşünceleri sözlere aktarma süreci” olarak tanımlarken Erdem (2013) bu süreci “zihnin söz kalıbına döktüğü düşüncelerin ve duyguların şekillendirilmesi” şeklinde açıklamıştır. Sarıca ve Gündüz (1999) ise konuşmayı “düşüncelerin, bilgilerin, olayların, izlenimlerin ve isteklerin sözle anlatılması” olarak değerlendirmiştir. Türk Dil Kurumu (2023) da konuşmayı “bir dilin sözcüklerini kullanarak düşüncelerin sözlü olarak anlatılması işi” biçiminde tanımlamaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde, konuşmanın hem zihinsel bir süreç (düşüncelerin oluşması ve düzenlenmesi) hem de dilsel bir üretim eylemi (ses ve sözcüklerin seçilmesi) olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ortak vurgu ise konuşmanın düşünceyi biçimlendirmesi ve sözlü olarak aktarması yönüne yapılmıştır. Seslerden oluşan dilin kullanılmasıyla fikirlerin ve duyguların aktarılması (Demirel, 1999) şeklinde ifade edilen bu beceri kolay kullanımı ve kısa yoldan aktarımı sayesinde hayatın birçok alanında en sık başvurulan iletişim yollarından biri hâline gelmiştir. Günlük yaşamdan eğitime, bireysel gelişimden toplumsal etkileşime kadar pek çok alanda belirleyici olan konuşma, yalnızca bireysel bir anlatım biçimi değil, aynı zamanda toplumsal yaşamı düzenleyen bir etkileşim aracı da olmuştur. İnsan, duygu ve düşüncelerini konuşma yoluyla ifade eder, toplumsal ilişkilerini sürdürür ve kimliğini dil üzerinden inşa eder. Bu yönüyle konuşma, bireyin kendini gerçekleştirmesinin ve sosyal varlık olma niteliğini sürdürmesinin temel koşuludur. Bu beceri günlük faaliyetlerden eğitim etkinliklerine, iş hayatından sosyal ilişkilere kadar her alanda belirleyici bir rol üstlenmektedir.

Eğitim bağlamında konuşma becerisi, öğrencilerin kendilerini doğru, açık ve etkili biçimde ifade etmelerini sağlayan temel bir dil becerisidir. Öğrenciler, konuşma yoluyla hem akademik bilgilerini paylaşır hem de sosyal çevreleriyle etkileşim kurar. Bu nedenle konuşma, dil öğretiminin yalnızca bir bileşeni değil, aynı zamanda bireyin düşünme, öğrenme ve iletişim becerilerini destekleyen bir araçtır. Eğitim ortamlarında konuşma becerisinin geliştirilmesi, öğrencilerin dilsel farkındalıklarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda öz güven, empati ve iş birliği gibi sosyal-duygusal becerilerin de gelişimini destekler. Sonuç olarak konuşma düşüncenin dile dönüştüğü, bireyin kendini ve dünyayı anlamlandırdığı çok yönlü bir beceridir. Bu beceri hem bireysel hem toplumsal işlevleriyle

insan yaşamının merkezinde yer almakta, eğitimin bütün aşamalarında temel bir iletişim aracı olarak önemini korumaktadır.

Konuşma kişisel hayatın olduğu kadar sosyal hayatın da neredeyse her alanında hayati bir önem taşımakta, kişinin kendini anlatma ihtiyacını karşılamaktadır. Konuşma becerisini gerçekleştirme ise zihinsel, fiziksel ve psikolojik unsurların bir arada çalışmasıyla mümkün olmaktadır. Zihinsel boyut, düşüncelerin oluşturulması, düzenlenmesi ve sözcüklere dönüştürülmesi süreçlerini kapsar. Fiziksel boyut, ses organlarının (akciğer, gırtlak, dil, dudak vb.) koordineli çalışmasını içerir. Psikolojik boyut ise bireyin konuşma sürecinde hissettiği öz güven, kaygı, motivasyon gibi etkenlerle ilişkilidir. Bu boyutlar arasındaki uyum, etkili bir konuşmanın temelini oluşturur. Bu bağlamda, konuşma becerisini oluşturan zihinsel, fiziksel ve psikolojik boyutları ayrı ayrı ele almak, sürecin bütüncül yapısını anlamak açısından önem arz etmektedir.

2.2.1. Zihinsel Boyut

Konuşma, bireyin duygu ve düşüncelerini zihinsel olarak hazırlayıp uygun kelimeler aracılığıyla dışa aktardığı; zihinsel, fiziksel ve psikolojik süreçlerin bir arada yürütüldüğü karmaşık bir beceridir. Konuşma sürecinin başlangıcında birey ne söyleyeceğini zihinsel olarak planlar, ardından seçtiği kelimeleri dilin kuralları doğrultusunda seslendirerek ifade eder (Güneş, 2014).

Etkili bir konuşmanın gerçekleşebilmesi, öncelikle zihinsel süreçlerin sağlıklı işlemesine ve bireyin dil bilgisi yapısının zihinde doğru biçimde yerleşmesine bağlıdır. Çünkü konuşma, bilgilerin zihinde düzenli bir biçimde örgütlenip uygun bir kompozisyonla karşıya aktarılmasını gerektiren bilişsel bir süreçtir (Erdem, 2013). Bu süreçte zihinsel yapı, konuşmanın içeriğini, düzenini ve anlam bütünlüğünü belirleyen temel unsurdur.

Konuşma becerisinin zihinsel boyutunu beyin ve bellek oluşturmaktadır (Doğan, 2022). Tıpkı insana özgü diğer beceriler gibi konuşma da zihinde başlamakta; düşünce düzeyi, kelime ve kavram bilgisi, beyindeki dil-konuşma merkezleri ve sinir sistemi hareketleri tarafından yönlendirilerek eyleme dönüşmektedir (Işık Aydın, 2022). Asan'a (2019) göre beyin, konuşma sürecinde yalnızca sesle ilgili fiziksel unsurları düzenlemekle kalmaz, aynı

zamanda bellekte yer alan düşünceleri de belirli bir düzen içinde ifade etmeyi sağlar. Yüceer (2014) ise bireylerin bilgi ve birikimlerini aktarabilmelerinde belleğin sağlam, düzenli ve hızlı çalışmasının belirleyici bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, bireylerin gerek hazırlıklı gerekse hazırlıksız konuşmalarında duygu ve düşüncelerini belli bir düzen içinde aktarabilmeleri, beyin ve belleğin etkili biçimde işlemesine bağlıdır (Yalçın, 2002).

Konuşmacı, zihinsel bir çaba ve birikim sonucunda oluşturduğu iletiyi dil aracılığıyla karşındakine sunar (Adalı, 2003). Bu süreçte bilgi; sıralama, ilişki kurma, sınıflama, tahmin etme, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi bilişsel işlemlerden geçerek önce seslere, ardından kelimelere ve nihayetinde anlamlı cümlelere dönüşür (Güneş, 2007). Yani konuşma, yalnızca fiziksel bir ses üretme eylemi değil, zihinde planlanan ve organize edilen karmaşık bir düşünce sürecidir. Beyin, bellek ve dil bilgisi unsurları arasındaki bu etkileşim, bireyin duygu ve düşüncelerini etkili, anlamlı ve tutarlı biçimde ifade etmesini mümkün kılmaktadır.

Konuşmanın zihinsel yapısı, bireyin kelime hazinesinden anlam ve zaman bakımından uyumlu sözcükleri seçerek bunları dil bilgisi kurallarına uygun biçimde kullanmasıyla oluşur (Bayburtlu, 2019). Buna karşılık konuşmanın fiziksel yönü, alınan nefesin ses telleri, damak, gırtlak, diş, dil ve dudakların eş güdümlü hareketiyle sese dönüşmesi sonucu ortaya çıkar (Sağlam, 2010). Konuşmanın etkinliği yalnızca zihinsel süreçlerle sınırlı değildir. Düşüncelerin ve duyguların seslendirilmesi, yani kelimelerin fiziksel olarak ortaya konması da konuşmanın bir diğer temel boyutunu oluşturur.

2.2.2. Fiziksel Boyut

Konuşma becerisinin fiziksel boyutunda yer alan unsurlar Şekil 2.1:'de gösterilmektedir.



Şekil 2.1: Konuşmanın fiziksel temelleri

Bireylerin konuşma becerisini icra edebilmeleri için bazı fiziksel unsurlara sahip olması gerekmektedir. Şekil 2.2.2’de görüldüğü üzere solunum, sesleme ve boğumlama eş güdümlü bir şekilde konuşma organları yoluyla konuşmanın fiziksel temelini oluşturmaktadır (Bozkurt, 2019). Dildeki seslerin büyük çoğunluğu akciğerlerden gelen havanın ağız boşluğundan dışarı atılması yoluyla yani solunumla oluşmaktadır (Ergenç ve Bekar Uzun, 2017). Akciğerlerdeki havanın gırtlaktan geçerken ses tellerinde meydana getirdiği titreşim ise seslemedir (Ege, 2006). Sesleme; ses perdesini, yüksekliğini ve kalitesini ayarlayarak konuşmayı oluşturur (Bozkurt, 2019). Boğumlama ise konuşma sırasında kelime ve hecelerin anlaşılır şekilde çıkarılması anlamına gelir ve ses yolunun sesleri çıkarma sırasında belli konumlara girmesidir (Erdem, 2015).

Diğer becerilerde de görüldüğü üzere bu süreçlerin asıl yürütücü organı beyindir (Yalçın, 2002). Bireyin solunum, sesleme ve boğumlama ile birlikte kelimeleri ses olarak ağızdan çıkarma süreci beyin konuşma organlarını çalıştırmasıyla gerçekleşir. Bu organlar gırtlak, ses telleri, ses yolu, küçük dil, yutak ve damak olmak üzere ağız boşluğunda bulunan organlardır ve bunlar sesin oluşması, konuşmanın meydana gelebilmesinde görev yaparlar. Ses, çok sayıda organın organize şekilde çalışması sonucu oluşmaktadır. Bu organların herhangi birindeki eksiklik sesin doğru çıkmasını önlediği gibi konuşmanın sağlıklı gerçekleşmesini de engellemektedir.

Fiziksel unsurlar konuşmanın engelsiz bir biçimde gerçekleşmesini sağlar. Zihinsel unsurlar ise konuşmanın anlaşılabilirliğini ve etkisini belirlerler. Ancak konuşmanın yalnızca zihinsel ve fiziksel süreçlerle sınırlı olmadığı, bireylerin duygusal durumundan ve içsel motivasyonundan da etkilendiği unutulmamalıdır. Dolayısıyla konuşmayı etkileyen bir diğer unsur ise duyuşsal boyuttur.

2.2.3. Duyuşsal Boyut

Konuşmanın etkili ve doğru bir şekilde gerçekleşmesi için tüm boyutların (zihinsel, fiziksel, duyuşsal) iş birliği içerisinde çalışması gerekmektedir. Konuşmanın duyuşsal boyutunu güdü, öz yeterlik, kaygı ve tutum oluşturmaktadır. Bu konuya ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak değinilecektir.

2.3. Konuşmanın Önemi

Konuşma, insanın hem bireysel hem de toplumsal yaşamında merkezi bir konuma sahip temel bir iletişim becerisidir. Düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin düzenli, anlaşılır ve amaca uygun biçimde aktarılması, ancak işlevsel bir konuşma süreciyle mümkün olmaktadır. İnsan zihninde şekillenen fikirler, konuşma yoluyla somutlaşır; bu süreç, yalnızca anlamın karşı tarafa aktarılmasını değil, aynı zamanda ortak bir anlam dünyasının inşa edilmesini de sağlar. Dolayısıyla konuşma, salt bir ifade aracı olmanın ötesinde, bireyler ve topluluklar arasında bilişsel ve duygusal köprüler kuran etkin bir süreçtir.

Konuşmanın gerekliliği, bireyin sosyal var oluşu ile doğrudan bağlantılıdır. Toplum içinde varlık göstermek, ilişkileri geliştirmek, güven ortamı oluşturmak ve iş birliği sağlamak, etkili bir sözlü iletişim becerisi gerektirir. Eğitim, bilim, sanat ve iş dünyası gibi pek çok alanda başarı; doğru, tutarlı ve ikna edici konuşmalar yapabilme yetkinliğine bağlıdır. Bu bağlamda konuşma, yalnızca bir dil eylemi değil; bilişsel, duygusal ve toplumsal boyutları olan çok yönlü bir beceri olarak değerlendirilmelidir. Bu noktada ise konuşmanın niteliğini belirleyen en önemli unsurun etkili konuşma olduğu görülmektedir.

Dil edinim sürecinde dinleme becerisinden sonra konuşma becerisi kazanılmakta ve her birey bu kazanımlardan sonra iletilerini iletmek, iletişim ve etkileşim kurmak için konuşmayı bir araç olarak kullanmaktadır (Kemiksiz, 2019). Konuşmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesi, yalnızca bireylerin gerekli fiziksel, fizyolojik, psikolojik donanımlara sahip olmasıyla sağlanamaz. Çünkü konuşmak ile doğru ve güzel konuşmak aynı şey değildir (Babacan, 2009). Bu aracı en etkili şekilde kullanmak için iletişimin en doğru biçimde gerçekleştirilmesi beklenmektedir. İletişimin sağlıklı bir şekilde icra edilmesi için ise etkili bir konuşmada bulunması gereken niteliklerin bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir. İşcan'a (2015b) göre iyi bir konuşma hem içerik hem de biçim bakımından belirli ölçütleri karşılamalıdır. Öncelikle, iyi bir konuşma yıkıcı değil yapıcı olmalı; dinleyici üzerinde olumlu bir etki bırakarak iletişimi güçlendirmelidir. Konuşmanın konusu, ilgi çekici ve dinleyici açısından değer taşıyan nitelikte olmalıdır. Konuşmacı, ele aldığı konuyu kendi kişiliğiyle bütünleştirerek özgün bir anlatım ortaya koymalı ve konuşmasını belirli bir amaca yönlendirmelidir.

Etkili bir konuşma, onu biçimlendiren unsurların çözümlenmesi ve bu unsurlar arasındaki uyumun sağlanmasıyla gerçekleşir. Bu nedenle iyi bir konuşma, sağlam bir konuşma yönetimine dayanmalı; planlı, düzenli ve bilinçli biçimde yürütülmelidir. Dinleyicilerin ilgi ve dikkatini toplayabilmek, konuşmanın başarısını doğrudan etkileyen temel bir unsurdur. Ayrıca konuşmanın doğru ve güvenilir bilgilere dayanması, ses tonunun etkili biçimde kullanılması ve el ile yüz hareketlerinin anlamı destekleyecek şekilde yer alması gerekmektedir. Bütün bunların yanında, canlı bir dil ile hareketli bir üslubun tercih edilmesi, konuşmanın hem doğallığını hem de etkileme gücünü artırmaktadır (İşcan, 2015b).

Belirlenen niteliklere ve alanda yapılan çalışmalara bakıldığında iyi bir konuşmada bulunması gereken özelliklerin yanı sıra iyi bir konuşmacının sahip olması gereken niteliklerin de önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü etkili konuşma kurallarına ne kadar riayet edildiyse de konuşmacıdan kaynaklanan eksikliklerin etkileşimi olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Topçuoğlu Ünal ve Özden'e (2014) göre iyi bir konuşmacı, öncelikle ana dilini doğru ve etkili kullanan bir bireydir. Konuşma alanına hâkim olan konuşmacı planlı hareket eder, süresini etkili ve verimli biçimde kullanır. Dinleyici kitlesini tanır, onları dikkatle gözlemler ve iletişimini bu doğrultuda biçimlendirir. Ayrıca iyi bir konuşmacı, heyecanını kontrol edebilen, sesini uygun biçimde ayarlayan ve beden dilini etkili şekilde kullanan kişidir. Bunun yanı sıra sağlam bir karaktere sahip olması ve görgü kurallarına uygun davranması da iyi bir konuşmacının temel özellikleri arasında yer alır.

Etkili bir iletişim kurmak, sadece düşünceleri dile getirmekle değil, bu düşüncelerin nasıl ifade edildiğiyle de yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda, konuşmanın bazı temel nitelikleri ön plana çıkmaktadır. Akıcılık, sesin yeterince duyulabilir olması, uygun konuşma temposu ve doğru tonlama gibi unsurlar, iletinin dinleyiciye açık ve doğru şekilde ulaşmasında belirleyici rol oynar. Dolayısıyla, etkili bir konuşma için önemli olan yalnızca ne söylendiği değil, aynı zamanda bunun nasıl söylendiğidir. Bu çerçevede, konuşmanın anlaşılabilirliğini ve etkisini belirleyen sesin sahip olması gereken temel özellikler aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir:

Akıcılık: Gündüz ve Şimşek'e (2014) göre, konuşmada kelimelerin ses, vurgu, tonlama, nefes, söyleyiş rahatlığı, boğumlama, konuşma hızı/şiddeti ve anlam açısından bir uyum içinde olması beklenir. Bu uyum sayesinde dinleyici konuşmayı anlam bütünlüğü içinde

kesintiye uğramadan takip edebilir. Bu da etkili bir iletişim kurmanın temel şartlarından biridir.

İşitilebilirlik: Ergin’e (2014) göre, sesin şiddeti konuşulan ortamın büyüklüğü, küçüklüğü ya da dinleyici sayısına göre ayarlanmalıdır. Ses, ne çok kısık olup anlaşılmaz hâle gelmeli ne de aşırı yüksek olup dinleyiciyi rahatsız etmelidir. İletinin sağlıklı bir biçimde aktarılması için sesin işitilebilir düzeyde olması konuşmanın olmazsa olmazlarından.

Hoşa Giderlik: MEB (2011) ve Taşer’in (2015) belirttiği üzere, sesin hoşa gitmesi; tınısının yumuşaklığı, tonunun anlamlı şekilde bükümlü olması ve konuşmanın kolay takip edilebilir bir hızda gerçekleşmesiyle ilişkilidir. Dinleyici üzerinde olumlu bir etki bırakmak ve dikkat süresini artırmak açısından sesin tınısı önemli bir rol oynar.

Açıklık: Konuşmacının, iletmek istediği düşünce ve duyguları en açık biçimde aktarabilmesi açıklığın temelini oluşturur. Bu sayede dinleyici anlam karmaşası yaşamadan mesajı doğru şekilde algılar ve iletişimin amacına ulaşması mümkün olur.

Doğallık: Sesi yapay bir biçimde değiştirmemektir. Samimi ve doğal bir anlatım tarzı, dinleyiciyle duygusal bir bağ kurulmasını kolaylaştırır ve konuşmanın inandırıcılığını artırır.

Bükümlülük: Kuradayıoğlu’na (2003) göre, sesin müzikal bir biçimde kullanılması, yani tekdüzelikten uzak durularak inişli çıkışlı, hızlı-yavaş, duraklamalı ya da vurgulu kullanılması “bükümlülük” olarak tanımlanır. Bu özellik, konuşmaya hem canlılık hem de anlam derinliği kazandırır. Sesin bu şekilde kullanılabilmesi, perde değişimlerini yapabilme yetisinin gelişmesiyle mümkündür.

Ritim: Cümlelerin vermek istediği duyguya uygun olarak seçilen kelimelerden sonra kısa veya uzun soluk alarak konuşmayı anlamlı hâle getirme işidir (Parlakıyıldız, 2001).

Hız: Kantemir’in (1972) tanımına göre konuşma hızı, kelimelerin telaffuz süresi ile kelimeler arasındaki duraklamaların süresine bağlıdır. Konuşmanın ne çok yavaş ne de fazla hızlı olmaması gerekir. Çünkü bu denge, dinleyicinin konuşmayı sağlıklı şekilde anlayabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Beden Dili, Jest ve Mimikler: Harmer’a (2007) göre, yüz yüze gerçekleşen iletişimde konuşmacılar; jest, mimik ve vücut hareketleri gibi görsel araçlarla mesajlarını destekleyebilir. Babacan’ın (2009) ifadesiyle, beden dilini etkili ve yerinde kullanmak, konuşmada vurguyu güçlendiren önemli bir unsurdur. Ayrıca jest ve mimikler, sözcüklerle tam olarak ifade edilemeyen anlamların aktarılmasında ve duygusal tonun güçlendirilmesinde önemli katkılar sağlar.

Tonlama: Özbay (2005b), tonlamayı ses yüksekliği ve uyumundaki değişikliklerin yarattığı dalgalanma olarak tanımlar. Cümle tonları, söylenen kelimelerin anlamını doğrudan etkileyebilir. Etkili ve güzel bir konuşma için ses tonlaması hem doğru hem de dengeli bir şekilde kullanılmalıdır. Tonlama, anlatımın duygusal yönünü belirlediği gibi aynı ifadeye farklı anlamlar kazandırabilir.

Ezgi: Cümle ve kelime düzeyindeki ton değişikliklerinin tümüne ezgi denir (Onan, 2012). Ezgi, konuşmanın bittiğinin ve yahut devam edeceğinin dinleyici tarafından ön görülmesini sağlar.

Vurgu: Konuşma esnasında kelimedeki herhangi bir heceyi diğerlerine oranla daha yüksek, daha baskın söyleme işidir (Korkmaz, 1992).

Bunların dışında etkili bir konuşmada bulunması gereken farklı unsurlar da bulunmaktadır. Etkili bir konuşmanın ilk adımı konuyu seçmektir. Ardından konuşmanın amacı belirlenmeli, sınırlar çizilmeli ve konunun amacı net bir şekilde ifade edilmelidir. Konuşmacının konu dışına çıkmadan, düşüncelerini tutarlı ve mantıklı bir sıra ile sunması “konu bütünlüğü” kavramını oluşturmaktadır. Konuya bağlı kalmanın, ilgisiz ayrıntılara yer vermemenin, konuşmanın anlaşılabilirliğini ve etkisini arttırdığı düşünülmektedir.

Güneş (2015) konuşmanın başlangıcında önce dinleyicinin dikkatini çekmek, sonra ilgisini toplamak, ardından da konuyu ve süreci açık bir şekilde sunmak gerektiğini belirtmiştir. Hem konuşmacının hem de dinleyicilerin konuşmadan verim alabilmesi için işlenen konunun ilgi uyandırması da çok önemlidir. Konuşmacı, ilgisini çekmeyen bir konuda konuşma yapmakta zorlanırken, dinleyici de aynı şekilde ilgisini çekmeyen bir konuşmayı

dikkatle dinleyemez. Bu nedenle konuşmacı, ilgi duyduğu alanlarda konuşma yapmalı, aynı zamanda hedef kitlesinin ilgi alanlarını da göz önünde bulundurmalıdır.

Bir konuşmanın etkileyici ve doyurucu olması, konuşmacının konuya ne derece hâkim olduğuyla da ilgilidir. Topçuoğlu Ünal ve Özden'e (2014) göre, bireyin bilgi ve kültür düzeyi ne kadar genişse, konuşması da o ölçüde zenginleşir. Doğru ve etkili konuşmalar gerçekleştirebilmek için eğitim almak ve devamlı çalışma yapmak gerekmektedir. Bu nedenle sürekli okumak, araştırmak ve ilgi alanlarını geliştirmek, etkili konuşma becerisi açısından büyük önem taşımaktadır.

Konuşma, insanları birbirine bağlayan ve çevresindekilerle ilişkilerini yöneten sosyal bir beceridir ve gerçekleşebilmesi için başka birinin varlığına ihtiyaç duymaktadır. Konuşma becerisinin gelişimi üzerinde çevre çok önemlidir (Başaran ve Erdem, 2009). Çünkü konuşmanın öğrenildiği ve ilk gelişimini tamamladığı yer aile ve kişisel çevredir. Çocuklar konuşma yeteneklerini çevrelerinden duydukları doğrultusunda şekillendirirler. Çocukların aile ortamında edindikleri konuşma becerilerinin eğitim etkinlikleriyle sistemli bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Göçer, 2014). Bu bağlamda çoğunlukla öğretmenler tarafından okul dönemindeki bireylere plan ve program dâhilinde verilen eğitimlerle konuşma becerisinden nasıl yararlanacakları öğretilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe dersi ile öğrencilere kazandırılması gereken beceriler yer almaktadır. Bu becerilerden biri de öğrencilerin “duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması” şeklindedir (MEB, 2019). Bu madde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek adına Türkçe dersi öğretmenlerine büyük bir vazifenin verildiğini ayrıca ortaya koymaktadır.

2.4. Konuşma Eğitimi

Konuşma, insanın doğuştan getirdiği bir yeti olmakla birlikte, bilinçli bir eğitim süreciyle geliştirilen temel bir dil becerisidir (İşcan, 2015a). Bu yönüyle konuşma, yalnızca bir iletişim aracı değil bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini destekleyen çok boyutlu bir öğrenme alanıdır. Tarihî olarak bakıldığında konuşma eğitimi başlangıçta bağımsız bir öğretim alanı olarak ele alınmamış, daha çok diğer dil becerilerinin içinde dolaylı biçimde yer bulmuştur. Bu dönemde konuşmanın işlevi, günlük iletişimi sürdürmek ve temel

ihtiyaçları karşılamakla sınırlı kalmıştır. Ancak Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte dil bilincinin gelişmesi, eğitimde millileşme anlayışının benimsenmesi ve Türkçenin etkili kullanımına verilen önem doğrultusunda konuşma eğitimi daha sistemli bir biçimde ele alınmaya başlanmıştır (ztrk, 2022). Böylece konuşma yalnızca toplumsal katılımı sağlayan bir araç olmaktan çıkıp düşünme, çözümleme, yorumlama ve değerlendirme gibi st düzey zihinsel becerileri destekleyen bir alan hâline gelmiştir.

Zamanla okul ortamlarında öğrencilerin vreleriyle etkileşimlerinin artması, iş birliğine dayalı öğrenme anlayışının gelişmesi ve iletişim becerilerinin önem kazanmasıyla konuşma eğitimi, ğretim programlarının vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiştir. Bu süreçte konuşma eğitimi hem içerik hem de yöntem açısından zenginleşerek dil öğretiminin temel boyutlarından biri konumuna ulaşmıştır.

Her ne kadar konuşma doğal bir beceri olarak görülse de tıpkı diğer dil becerileri gibi eğitimle geliştirilmesi gereken bir alandır. Karakoç ztrk ve Altuntaş'ın (2012) belirttiğine göre, okula konuşma becerisine sahip olarak başlayan öğrencilerde dahi sözcük dağarcığının sınırlılığı, tonlama ve vurgu hataları, gereksiz sözcük kullanımı ya da jest ve mimiklerin yanlış yerde kullanılması gibi sorunlar sıkça görülmektedir. Bu bulgular, konuşma becerisinin kendiliğinden gelişen bir süreç olmadığını, aksine bilinçli, planlı ve sürdürülebilir bir eğitim süreciyle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Konuşma eğitiminin temel amacı, ğrencilerin Türkçenin estetik yönünü hissederek zengin sözcük hazinesinden yararlanmalarını, duygu ve düşüncelerini açık, anlaşılır ve öz güvenli biçimde ifade edebilmelerini sağlamaktır (MEB, 2006). Bu doğrultuda konuşma eğitimi yalnızca dil becerilerinin değil, sosyal yeterliliklerin de gelişimine katkı sunmaktadır. Nitekim konuşma, olayları yorumlama, değerlendirme, sorun zme, iş birliği kurma ve ortak karar alma gibi sosyal süreçlerin merkezinde yer almaktadır. Asefa ve Enashe'ye (2024) göre konuşma eğitiminin amacı öğrencilerin her iletişim durumuna uygun bir tutum geliştirmelerini ve etkili biçimde kendilerini ifade edebilmelerini sağlamaktır. Benzer şekilde Sever (2011), konuşma eğitimini öğrencilerin düzensiz, plansız konuşma alışkanlıklarından sıyrılıp akıcı, doğru ve etkili konuşma biçimlerine yönlendirilmeleri süreci olarak değerlendirmektedir.

Toplum yaşamında bireylerin başarısı çoğu zaman konuşma becerileriyle ölçülmektedir. Calp (2010), bireyleri toplum önünde “başarılı” ya da “başarısız” kılan en temel unsurun konuşma olduğunu vurgularken Sevim (2017) de konuşmanın günlük yaşamda en sık kullanılan dil becerisi olduğuna dikkat çekmiştir. Bu nedenle konuşma eğitimi yalnızca akademik başarıyı değil, bireyin sosyal yaşamındaki uyum ve öz güvenini de doğrudan etkilemektedir. Büyükkiz ve Hasırcı’nın (2013) araştırmasına göre, konuşma becerisi gelişmiş bireyler daha sağlıklı iletişim kurarken bu becerisi zayıf olanlar iletişimde güçlük çekmekte ve konuşmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmektedir. Tüm bu bulgular, konuşma eğitiminin dil öğretiminin bir parçası olmanın ötesinde bireyin sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişiminin vazgeçilmez bir bileşeni olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler, çoğu zaman düşüncelerini doğru ve eksiksiz biçimde ifade etmede güçlük yaşamaktadır (Yelok ve Sallabaş, 2009). Bu durumun altında, kelime yetersizliği, düşüncelerin zihinde yeterince yapılandırılmaması, uygun sözcük seçimi konusunda yaşanan güçlükler ve hata yapma kaygısı gibi nedenler yatmaktadır. Bu unsurlar, konuşmanın yalnızca dilsel değil, aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve sosyal bileşenleri olan çok yönlü bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır. Tüzemen ve Kardaş (2017), bu tür güçlüklerin giderilmesinin düzenli ve sistemli bir konuşma eğitimi süreciyle mümkün olabileceğini belirtmiştir. Alrajafi vd.ne (2022) göre ise konuşma, öğrencilerin dili pratik ve somut biçimde kullanmalarını sağlayan bir araç olarak öğrenme sürecine canlılık kazandırmaktadır. Bu nedenle sınıf içi konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma isteğini artıracak, öz güvenlerini destekleyecek biçimde tasarlanması büyük önem taşımaktadır.

Eğitim ortamlarının destekleyici olmaması ve öğrencilerin kendilerini ifade etme konusundaki çekingenlikleri, konuşma becerisinin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Ünalın’a (2001) göre, konuşma eğitiminin ilerleyen yaşlarda geliştirilmesi güçleşeceği için özellikle temel eğitim döneminde bu becerinin kazandırılmasına öncelik verilmelidir. Konuşma eğitimi, bireylerin duygu ve düşüncelerini etkili biçimde paylaşarak sosyalleşmelerini destekleyecek şekilde yürütülmelidir. Ayrıca, çağın gerekleri doğrultusunda konuşmanın tüm türlerinin ele alınması önem taşımaktadır. Eğitim sürecinde bireysel farklılıklar ve kültürel özellikler göz önünde bulundurularak öğrencilere konuşma alışkanlığı kazandırılmalı, standart bir konuşma biçimine yönelmekten kaçınılmalıdır. Son

olarak, konuşma eğitiminin nihai amacının bireyi mecliste konuşma yapabilecek ya da yapılan konuşmaları anlayıp çözümleyebilecek bir düzeye ulaştırmak olduğu unutulmamalıdır (Ünal, 2001).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik hedefler ve kazanımlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan ders kitapları konuşma eğitiminin planlı yürütülmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Ancak uygulamada çeşitli aksaklıklar yaşandığı görülmektedir. Araştırmalar, konuşma eğitiminde öğretmen, öğrenci ve program kaynaklı sorunların varlığını göstermektedir. Bunlardan bazıları, öğretmenlerin konuşma eğitimine ilişkin değerlendirmelerden kaçınmaları (Karakoç Öztürk ve Altuntaş, 2012), konuşma yöntem ve tekniklerini yeterince bilmemeleri (Arhan, 2007), dil becerilerinin bir bütün olduğu anlayışını göz ardı etmeleri ve ders süresinin sınırlılığı nedeniyle konuşma becerisine yeterli zaman ayırmamalarıdır (Başaran ve Demir, 2020). Öğrencilerde ise gereksiz sözcük kullanımı (Topçuoğlu Ünal ve Degeç, 2012), konuşma hataları (Pehlivan ve Aydın, 2019) ve yöresel ağızların etkisiyle oluşan dil farklılıkları (Özgür, 2003) gibi sorunlar dikkat çekmektedir. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuşma etkinliklerinin yetersiz bulunması (Topçuoğlu Ünal ve Degeç, 2012) ve konuşma kazanımlarındaki nicel azalma (Öztürk ve Kavas, 2019) da önemli birer eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Etkili bir konuşma eğitiminin gerçekleşebilmesi büyük ölçüde öğretmenin rolüne bağlıdır. Öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebileceği güvenli bir ortam oluşturmali, konuşma sürecinde model olmalı ve rehberlik etmelidir (Kaplan, 2022; Kemiksiz, 2022). Öğrencilerin ifade becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış geri bildirimler sunmalı ve sınıf içi uygulamaları belirlenen hedeflerle uyumlu biçimde planlamalıdır. Temizkan (2009) ise konuşma becerisinin kazandırılmasında yaşamla bağlantılı etkinliklerin kullanılmasının, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri ortamların oluşturulmasının ve uygun yöntem tekniklerin seçilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bakımdan öğretmenin rolü yalnızca bilgi aktarmak değil aynı zamanda rehberlik etmek, yönlendirmek ve kolaylaştırıcı olmaktadır.

Sonuç olarak konuşma, bireyin düşüncelerini biçimlendirdiği, zihinsel yapı kurduğu ve çevresiyle etkileşim kurduğu en temel öğrenme alanlarından biridir. Öğrencilerin düşünme

süreçlerini destekleyen, onların günlük yaşamda karşılaştıkları durumları etkili biçimde yönetmelerini sağlayan bu beceri, diğer dil becerilerinden bağımsız düşünülemez. Çünkü konuşma becerisini geliştirmek, dilin diğer boyutlarıyla ilişkisini anlamak ve bu ilişkilerden yararlanmakla mümkündür.

2.5. Konuşma Becerisinin Diğer Dil Becerileri ile İlişkisi

İnsanların diğer bireylerle iletişim kurabilmeleri ve toplumsal ilişkilerini sürdürebilmeleri için en temel gereksinimlerinden biri konuşma becerisidir (Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2017). Bireyler hem kendi aralarındaki hem de dış dünyayla olan iletişimlerini dilin temel becerileri aracılığıyla gerçekleştirirler (Tolun ve Güvey Aktay, 2020). Bu becerilerin doğru ve dengeli bir biçimde geliştirilmesi, bireyin hem akademik başarısına hem de toplumsal uyumuna doğrudan katkı sağlar. Türkçe öğretiminin temel amacı da öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir biçimde kullanabilmelerini sağlamaktır. Temel dil becerileri yalnızca iletişimsel yeterlik kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda bireyin düşünme, problem çözme ve kendini estetik biçimde ifade etme gücünü de artırır.

Dil öğretiminin temel amacı bireylere etkili anlama ve anlatma becerileri kazandırmaktır. Bu bağlamda, öğretim programlarında “anlama” alanı dinleme ve okuma becerilerini, “anlatma” alanı ise konuşma ve yazma becerilerini kapsar. Anlatma becerileri içinde en erken gelişen ve toplumsal yaşama doğrudan etki eden beceri konuşmadır. Bu sebeple dört dil becerisi arasında en önemli becerilerden biri olarak kabul edilen konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerekir (Ghafar ve Raheem, 2023). Konuşma, bireyin doğal gelişim sürecinde model alma ve taklit yoluyla edinilir, eğitim ortamlarında ise bu beceri bilinçli biçimde yapılandırılır. Dolayısıyla konuşma hem doğuştan gelen hem de sonradan geliştirilen bir dil yeterliği olarak görülmelidir. Bu nedenle dil öğretimi ve öğrenimi sürecinde de baskın bir rol oynamalıdır (Nuha ve Saputri, 2021).

Konuşma, bireyin kendini ifade etmesinde en işlevsel araçlardan biridir (Özbay, 2005a). Günlük iletişimde, iş birliği kurmada ve sosyal etkileşimde mühim bir yere sahiptir. Bu nedenle ana dili eğitiminde konuşma becerisinin sistematik biçimde geliştirilmesi büyük önem taşır. Çünkü etkili bir sözlü anlatım, yalnızca ifade gücünü değil, aynı zamanda karşılıklı anlayışı da destekler (Kaya, 2016).

Dil becerileri birbirinden bağımsız değil, aksine birbirini tamamlayan unsurlardır. Nitekim ana dili edinimi sürecinde dil becerileri sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak gelişir (Yavuz, 2010). Her bir beceri diğerinin gelişimine zemin hazırlar ve onunla karşılıklı bir etkileşim içerisindedir. Bu sebeple konuşma becerisinin diğer temel dil becerileriyle ilişkisi bu noktada önem kazanmaktadır.

2.5.1. Konuşma-Dinleme İlişkisi

Konuşma, pek çok araştırmada iletişim ve etkileşimin en önemli aracı olarak adlandırılmaktadır. İletişimin gerçekleşmesi için konuşucunun bir dinleyiciye ihtiyacı vardır. Bu durum dinleme ve konuşma arasında gönderici ve alıcı ilişkisini doğurmaktadır. Konuşmanın birden fazla kişiye duyduğu ihtiyaç ise dinleme becerisi ile arasında doğrudan ilişki bulunduğunu kanıtlamaktadır. Konuşma becerisi, Hussain'e (2017) göre dinleme becerisi ile birlikte temel beceridir ve temel sağlam olduğu sürece üzerine inşa edilen yapı da kalıcı olacaktır. Bu nedenle etkili bir konuşma becerisi, güçlü bir dinleme temeli üzerine şekillendirilmelidir.

Dinleme ilk edinilen temel dil becerisidir. Bireyin dili içselleştirmesine imkân sunar. Diğer tüm beceriler için zemin hazırlar. Dil dinlemeden öğrenilemez, dinleme olmadan konuşma gelişemez. İşitme engeli olanların konuşmayı öğrenememesi, işitme yetisini sonra kaybedenlerin konuşma becerilerinin gerilemesi ya da işitme desteği alanların daha yavaş konuşması dinleme-konuşma arasındaki zorunlu birlikteliğin kanıtı niteliğindedir (İşcan, 2015a).

Birey karşısındakiyle etkileşim kurarak iletişimini gerçekleştirir. Önce dinler, sonra dinlediklerini konuşma yoluyla aktarır. Yapılan araştırmalar insanların çoğunun daha az konuşma daha çok dinleme faaliyetini icra ettiklerini göstermektedir (Taşer, 2015). Bu sebeple dinlemenin ardından en çok kullanılan dil becerisinin konuşma olduğu söylenebilir.

Kişilerin sözlü iletişimdeki başarıları dinleme ve konuşma becerilerinin etkili ve güzel olmasına bağlıdır. Bir başka ifadeyle dinleme ve konuşma becerilerinin yeterince gelişmemiş olması, iletişimin kalitesini negatif doğrultuda etkilemektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Yani dinleme ve konuşma becerileri arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu

aşikârdır. Bu ilişkiyi benzer şekilde ifade eden Yalçın'a (2002) göre, konuşmanın meydana gelebilmesi için birden fazla kişiye gereksinim vardır ve iletişimin sağlıklı biçimde sağlanması tarafların birbirlerini dinlemesine bağlıdır. Çünkü iletişimin başarısında konuşan kadar dinleyenin de rolü vardır. Her iki tarafın da kendi benliklerinin ötesine geçerek birbirlerini anlamaya çaba göstermeleri gerekmektedir (Taşer, 2015).

Dinleme eylemi olmadan konuşma eylemi olmayacağı gibi, dinleme becerisi gelişmemiş olan bireylerin güzel konuşmaları da mümkün değildir (Özbay, 2009). Konuşma, dinleme birikiminin bir ürünüdür. Dinleme yeterli düzeye ulaştığında konuşma becerisi harekete geçer. Dolayısıyla konuşmanın temelini dinlemenin oluşturduğu görülmektedir.

2.5.2. Konuşma-Okuma İlişkisi

Araçsız, aracısız, hızlı ve doğrudan bir aktarım için en çok tercih edilen anlatma becerisi konuşmadır. Öğrenme sürecinde temel dil becerileri birbirini desteklemektedir. Bu destek doğrultusunda genellikle konuşmadan sonra öğrenilen dil becerisi okumadır. Okuma becerisi bir anlama faaliyetidir ve anlatma üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Okuma, kelime dağarcığını genişletir, cümle yapılarına aşinalık kazandırır ve düşüncüyü yapılandırmayı öğretir. Bu birikim doğrudan konuşma becerisine yansımaktadır. Çünkü iyi konuşmak, yalnızca sesleri çıkarmak değil, düşüncüyü açık, doğru ve etkili ifade etmektir. Bu da kelime hazinesi, doğru dil bilgisi ve mana derinliğiyle gerçekleşir. Tüm bunlar ise okuma yoluyla gelişir.

Okumayan biri düşüncesini sınırlı anlatır, çünkü zihninde sınırlı sayıda yapı ve kavram vardır. Oysa düzenli okuyan biri hem anlam dünyasını genişletir hem de karşısındakine anlatacak daha çok şeye sahip olur. “Okuma, etkileyici bir sözlü ve yazılı anlatımın anahtarı durumundadır” (Temizyürek vd., 2013). Bireyin düzgün ve güzel konuşmasında, okuma becerisinin gelişmiş olmasının payı büyüktür. Çünkü okuma, konuşma becerisi için önemli bir ihtiyaçtır. Akademik hayatta başarılı olmak iyi bir konuşma becerisini gerektiği gibi başarılı bir konuşmacı olabilmenin yolu da iyi bir okuma becerisinden geçmektedir. Bu bakımdan okuma ile konuşma becerilerinin birbirlerinin tamamlayıcısı olduğu görülmektedir (Arıcı ve Taşkın, 2019).

Okuma ve konuşmanın birbirinden farklı edinim yoludur. Konuşma doğuştan edinilir, okuma ise genelde örgün eğitim faaliyetleri ile kazanılır. Fakat ikisi de sürekli gelişmeye ihtiyaç duymaktadır. Konuşma becerisinin gelişmiş olması okumada hız, telaffuz, diksiyon gibi durumlarda kolaylık sağlamaktadır. Okuma becerisinin gelişmiş olması ise konuşma için güçlü bir kelime hazinesi sunmaktadır. Bu döngüde iyi okuyucuların iyi bir hitabete, kötü okuyucuların da zayıf bir söyleyişe sahip oldukları tahmin edilmektedir.

Tüm bu açıklamalardan yola çıkarak okumanın etkili ve güzel konuşmanın altyapısını oluşturduğu ifade edilebilir. Okumayan biri konuşma becerisini icra edebilir fakat etkili bir şekilde ortaya koyamaz. Çünkü söz varlığı geliştikçe konuşma güzelleşir.

2.5.3. Konuşma-Yazma İlişkisi

Kişinin zihninde tasarlamış olduğu şeyleri ifadeye dökebilmesi için konuşmaya veya yazmaya ihtiyacı vardır. Konuşma dilin aslıdır, yazma ise o aslın ifadesidir (İşcan, 2015a). Son kazanılan ve edimi için birden çok öğrenim gerektiren dil becerisi yazmadır. Çünkü konuşma doğuştan kazanılır, yazma için ise birilerinin eğitmenliği gerekmektedir. Anlatma becerilerini oluşturmaları sebebiyle konuşma ile yazma arasında mutlak bir bağ vardır. Kişinin kendini ifadesini sağlayan bu iki beceri birbirinden ayrı düşünülemez. Bu birlikteliğe rağmen konuşma ile yazmanın ayrışıp farklılaştıkları noktalar vardır. Bu noktalar özetle şunlardır:

- Konuşma genellikle spontane olur, yazma ise planlıdır.
- Konuşma dili gündüktür, yazma dili ise resmîdir.
- Konuşma geçici, yazma kalıcıdır.
- Yazma dilinde ifade bazen anlaşılmayabilir, konuşmada ise beden dili, jest ve mimikler anlama katkıda bulunur.
- Konuşmada karşıda hazır bulunan dinleyici sayesinde dönüt hızlıdır, yazmada ise iletinin alıcısına ve gönderim aracına göre dönüt süresi değişebilir.

Yazma ve konuşma becerileri, dilin üretme yönünü temsil eder ve bir bütünü oluştururlar. Konuşma, anlık bir ifade biçimiyken, yazma daha programlı ve yapılandırılmış bir süreçtir. Ancak her iki beceriyi de etkin bir şekilde kullanabilmek için diğer becerilerin desteğine ve

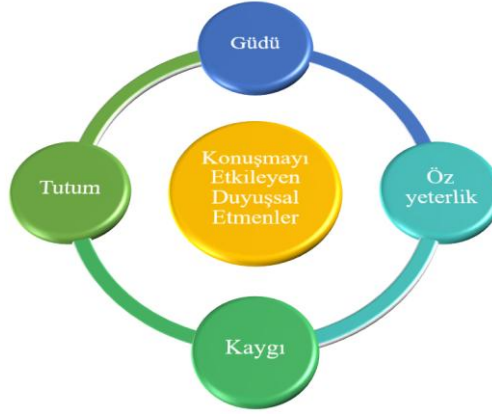
gelişmişliğine ihtiyaç vardır. Hem konuşma hem yazma becerisi düşünceleri dil yoluyla ifade etmeyi sağlar. Her ikisi için de dil kuralları, kelime dağarcığı ve ifade gücü gerekliliği vardır.

Ana dili ediniminde bireyler ilk olarak dinleme, en sonda ise yazma becerisini kazanırlar (Azizoğlu vd., 2019). Diğer dilleri öğrenme sürecinde de sıralama bu şekilde ilerlemektedir. Bu durumun sebebi yazma becerisinin diğer dil becerilerinin gelişim düzeylerine bağlı olarak oluşmasıdır (Arslan ve Kılıcı, 2015). Bu bağlamda etkili bir yazma için konuşma becerisinin geliştirilip kelime hazinesinin zenginleştirilmesi gerekliliktir.

Tüm bu açıklamalar, dil becerilerinin birbirinden bağımsız değil, karşılıklı bir bütünlük içinde geliştiğini ortaya koymaktadır. Dinleme, konuşmanın temelini oluştururken okuma, konuşmanın içeriğini zenginleştirir, yazma ise bu birikimin kalıcı ifadesini sağlar. Dolayısıyla konuşma becerisi, dil öğretiminin merkezinde yer almakta ve diğer becerilerle kurduğu etkileşim ağı sayesinde bireyin hem bilişsel hem iletişimsel yeterliğini şekillendirmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde bütüncül bir yaklaşım benimsenmeli, tüm dil becerilerinin birbirini destekleyeceği öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

2.6. Konuşmayı Etkileyen Duyuşsal Etmenler

İnsan, sosyal bir varlık olarak yaşadığı çevrede iletişim kurma ihtiyacı duyar. Bu iletişim, yalnızca bilgi alışverişini değil duyguların ifade edilmesini ve sosyal yaşamda etkin, başarılı bir birey olmayı da mümkün kılar. Kişinin kendini doğru, açık ve eksiksiz biçimde ifade edebilmesi ise birden çok unsurun bir arada işlemlerini gerektirir. Konuşmanın bilişsel boyutu, bireyin ne söyleyeceğini planlamasını, anlamlı ve yapılandırılmış iletiler oluşturmasını sağlar. Konuşmanın fiziksel unsurları da en az bilişsel süreçler kadar önemlidir. Vurgu, tonlama, sesin akıcılığı ve doğru nefes kullanımı gibi özellikler, iletinin karşı tarafa etkili biçimde ulaşmasında etkilidir. Tüm bunların yanı sıra, konuşma sürecinin bir diğer önemli yönü de duyuşsal boyuttur. Konuşmanın duyuşsal boyutlarını güdü, öz yeterlik algısı, kaygı ve tutum oluşturur (Gölpınar vd., 2018). Bu boyuta ilişkin görsel Şekil 2.2:’de yer almaktadır.



Şekil 2.2: Konuşmayı etkileyen duyuşsal etmenler

Güdülenme düzeyi, bireyin iletişime geçme isteğini belirlerken tutumlar iletişim biçimini şekillendirir. Öz yeterlik algısı, kişinin kendine duyduğu güvenle ilişkilidir; kaygı düzeyi ise bu süreci ya destekleyici ya da engelleyici bir faktör hâline gelebilir. Konuşma etkinliğinde duyuşsal unsurlar da en az bilişsel ve fiziksel boyutlar kadar önemlidir. Başarılı bir iletişim, bu boyutların dengeli biçimde işlemesiyle mümkündür.

2.6.1. Güdü

Güdü, bireyin bir işe yönelmesini, çaba göstermesini ve bu çabayı sürdürmesini sağlayan içsel bir itici güçtür. Öğrenme süreci içinde ise bu güç, bireyin belirlenen hedeflere ulaşmasında belirleyici rol oynamaktadır. Ushioda'ya (2014) göre güdü, öğrenme sürecinde bireyin ortaya koyduğu çabanın derinliği ve süresiyle yakından ilişkilidir. Coyle (2014) ise güdüyü, bireyin öğrenmeye katılımını sağlayan temel bir motor güç olarak tanımlar.

Özellikle konuşma eğitimi gibi aktif katılım gerektiren bir süreçte, güdü öğrenmeye yöneltici bir unsur olmakla birlikte öğrenmeyi sürdürülebilir kılmaktadır. Çünkü birey, dili yalnızca öğrenmek için değil, aynı zamanda bir ihtiyaç hissettiği için, kendini ifade edebilmek ve anlaşılmak için kullanmak ister. Bu noktada içsel güdü, yani bireyin bilgiye erişme isteği devreye girer. Güdülenen bir öğrenci daha dikkatli dinler, daha çok dener, hatalarından korkmaz ve sürece daha aktif biçimde katılır. Bu da konuşma becerisinin gelişmesi açısından büyük önem taşır.

Güdü'nün varlığı, öğrenmenin başlatıcısı ve sürdürücüsü olarak, bireyin sadece bilgi edinmesini değil, bu bilgiyi iletişim kurmak için kullanma becerisini de doğrudan etkiler. Güdü olmadan bir öğrenme süreci başlatmak ve bu süreci başarıyla sürdürmek neredeyse imkânsızdır. Konuşma eğitimi gibi çok boyutlu bir becerinin gelişiminde güdü hem başlangıç noktası hem de ilerlemenin temel dayanağıdır.

Konuşma becerisi öğrencilerinin öğrenme ortamını güvenli, destekleyici ve katılımcı kılmaları, öğrencilere söz hakkı verip onları sürece dâhil etmeleri de içsel motivasyonu besleyen önemli unsurlardandır. Böylece öğrenciler, öğrenmeye daha istekli ve bağlı olup özellikle konuşma eğitimi gibi aktif katılım gerektiren derslerde daha başarılı olurlar.

2.6.2. Öz yeterlik

Öz yeterlik, bireyin kendi yeteneklerine ve herhangi bir görevi başarılı şekilde yerine getirebileceğine olan inancıdır. Bu inanç, kişinin öğrenme sürecine aktif katılımını arttırmaktadır. Sosyal bilişsel öğrenme kuramcıları, öğrencilerin akademik görevleri yerine getirme kapasitelerine ilişkin kendi değerlendirmelerinin yani öz yeterlik inançlarının, motivasyon, tercihler ve performans üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Sallabaş, 2013). Çünkü başarının altında bireyin kendisine duyduğu öz yeterlilik inancı yatmaktadır.

Sakız'a (2013) göre, öğrencilerin yaşamlarının büyük bir kısmı sınavlarla geçtiğinden, öz yeterlik algılarının küçük yaşlardan itibaren güçlendirilmesi büyük önem taşımakta, erken dönemde gelişen güçlü bir öz yeterlik algısı ise ilerleyen yıllarda karşılaşılabilecek başarısızlık durumlarında öğrencilerin daha sağlıklı ve istikrarlı başa çıkma becerileri göstermelerine olanak sağlamaktadır. Memduhoğlu ve Çelik (2015) ise öz yeterlik inancının, motivasyonu ve başarı düzeyini yükselttiğini vurgulayarak öğrenme sürecindeki belirleyici rolüne dikkat çekmektedir. Öz yeterliği yüksek bireylerin öğrenmeye karşı düşük kaygı ve yüksek motivasyon geliştirdikleri için başarılı oldukları görülmektedir.

Konuşma eğitimi özelinde değerlendirildiğinde öz yeterlik inancının büyük önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Çünkü konuşma sosyal etkileşim gerektiren, anlık performans ve öz güvenle doğrudan ilişkisi olan bir beceridir. Öğrenci, konuşma sırasında kendine olan

güvenini yitirdiğinde kaygı yaşar ve başarısız olur. Öte yandan öz yeterliği yüksek olan öğrenciler hata yapmaktan korkmaz, kendilerini ifade etmeye cesaret eder ve bu sayede konuşma becerilerini hızla geliştirirler.

Öz yeterlik, diğer duyuşsal boyutlar gibi geliştirilebilir ve değiştirilebilir bir özelliktir ve bu süreçte öğretmenlerin rolü belirleyicidir. Öğretmenler, öğrencilerin öz güvenini artıracak, risk alma ve kendini ifade etme cesaretini destekleyecek öğrenme ortamları oluşturmali, küçük başarıları fark ederek takdir etmeli ve öğrencileri sürekli olarak cesaretlendirmelidirler.

Her olumlu geri bildirim, öğrencinin “yapabilirim” inancını pekiştirerek motivasyonu artırır, kaygıyı azaltır ve öğrenme sürecine bağlılığı güçlendirir. Bu nedenle, görevler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun biçimde düzenlenmeli, hedefler ulaşılabilir kılınmalıdır. Aksi hâlde aşırı zor ya da aşırı kolay görevlerin öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Öz yeterliği gelişmiş bir öğrenci, konuşma eğitimi sürecine daha istekli, kararlı ve öz güvenli biçimde katılarak başarı potansiyelini en üst düzeye çıkarır. Konuşma konusunda öz yeterliğe sahip bireylerin toplumla ve kendi iç dünyaları ile uyumlu ve mutlu insanlar oldukları görülmektedir, mutlu insan ise mutlu bir toplum demektir (Özden, 2018).

2.6.3. Kaygı

Canlılar tarafından dışarıdaki ortamlara uyum sağlanması amacıyla koruyucu bir tepki şeklinde meydana gelen endişe, korku, gerilim ve sıkıntı durumu (Beck, 2005’e atfen Yıldız, 2011) olan kaygı, kişiyi üzüntüye sevk eden duygusal bir durumdur (Katrancı ve Kuşdemir, 2015). Aydın ve Takkaç’a (2007) göre kaygı, beklenen bir tehlike karşısında zayıflık duygusu uyandıran ve insana rahatsızlık veren bir duygu durumu olarak tanımlanmaktadır. Kaygılı oldukları vakitlerde insanların aşırı heyecan, huzursuzluk ve panik gibi farklı davranışlar gösterebilme eğiliminde oldukları görülmektedir. Dolayısıyla konuşma esnasında yaşanan kaygı konuşma başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Konuşma kaygısı konuşmanın yaratacağı bunalıttır. Bu bunalıtlı zaman dilimlerinde yoğun olarak yaşanan bilişsel, duygusal, fiziksel ve davranışsal tepkiler, bireyin sağlıklı bir

biçimde iletişim kurmasını zorlaştırırken aynı zamanda kişiyi konuşmaktan kaçınmaya da sevk edebilmektedir (Gündüz ve Demir, 2021). Hata yapma endişesi, olumsuz deneyimlerin hatırlanması ve öz güven eksikliği gibi nedenlerden kaynaklı ortaya çıkan konuşma kaygısı, sınıf içi etkinliklere katılmak istememe, konuşma etkinliklerinden kaçınma gibi sorunlara yol açmaktadır (Duman vd., 2017).

İnsanlar, sosyal ortamlarda yargılanma ihtimaline karşı doğal bir kaygı duymaktadırlar. Bu kaygı, zamanla strese dönüşerek bireyin kendini rahat ve özgürce ifade etmesini zorlaştırmaktadır. Oysa etkili bir konuşma için zihinsel rahatlık ve duygusal denge büyük önem taşımakta, stres altında olan bireyler düşüncelerini düzenlemekte ve akıcı bir biçimde aktarmakta güçlük yaşamaktadırlar. Bu nedenle, konuşma sürecinde kaygı ve stresin yönetilmesi, etkili konuşma becerisini doğrudan etkilemektedir.

Bozkurt'a (2012) göre, kaygı genellikle olumsuz sonuçlanma ihtimali hissedilen durumlara verilen bir tepki olup çocukluk döneminde çevreyle kurulan ilişkiler tarafından şekillenmeye başlamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin ileriki yaşantılarında hayatın her alanında başarılı bireyler olmaları için okul döneminde kaygıyla başa çıkmayı öğrenmeleri gerekmektedir.

Etkili bir konuşma ortaya koyabilmek ve konuşma eğitimin niteliğini arttırabilmek için olumsuz etkiler en aza indirilmelidir. Temizkan'a (2009) göre bu becerinin kazandırılması için öncelikle uygun teknik ve yöntemler işe koşulmalı, yapılacak konuşma etkinlikleri gerçek yaşamla ilişkilendirilmeli, öğrencilerin görüşlerini, duygularını ve fikirlerini serbestçe ifade edebilecekleri konuşma ortamları hazırlanmalıdır. Topçuoğlu Ünal ve Özden'e (2014) göre ise konuşma kaygısının azaltılmasında telkin, başarıya odaklanma, bilgiyle donanma, hafıza tekniklerinden yararlanma, uzmana başvurma, rahatlama egzersizleri yapma ve sosyal çevreyi genişletme gibi stratejilerin kullanılması gerekmektedir.

2.6.4. Tutum ve Konuşma Tutumu

Dil öğretiminde dili etkileyen bilişsel, duyuşsal ve sosyal faktörlerin öğrenme sürecini de şekillendirdiği kabul edilmektedir. Robinson'a (1993'e atfen Aydoğan ve Çelik, 2024) göre bireyin konuşma sürecindeki tutumunu belirleyen faktör konuşmanın duyuşsal yönüdür ve

bu faktörlerden biri olan tutum, bireyin öğrenme ve iletişim süreçlerinde belirleyici bir role sahiptir. Tutum, kişilerin çevresindeki olgulara, düşüncelere, nesnelere veya gruplara yönelik duygusal, bilişsel ve davranışsal eğilimlerinin bütünüdür (Baron ve Byrne, 1984; Fazio ve Williams, 1986; Eagly ve Chaiken, 1993'e atfen Hamzadayı, 2019). Tutumların duygu, biliş ve davranış olmak üzere üç ana bileşen üzerine inşa edildiğine dikkat çeken Muthoharoh'a (2021) göre bir tutumun duygusal bileşeni, kişinin belirli bir nesne veya durum hakkındaki hislerini içerirken bilişsel bileşen, kişinin belirli bir şey hakkındaki inançlarını veya fikirlerini yansıtır. Bu yönüyle tutum, bireyin dünyayı anlamlandırma biçimini, olaylara verdiği tepkileri ve öğrenmeye yaklaşımını doğrudan etkileyen öznel bir zihinsel hazırlık hâlidir. Davranışsal bileşen ise bireyin bir şeye veya birine karşı nasıl davranma eğiliminde olduğunu veya ondan nasıl davranmasının beklenildiğini ifade eder.

Allport'a (1967'ye atfen Alım ve Bekdemir, 2006) göre tutum, deneyimlerle biçimlenen ve davranışları yönlendirme gücüne sahip dinamik bir hazırlıktır. Bu yaklaşım, tutumun pasif bir tepki biçimi değil, aktif bir yönelim olduğunu vurgular. Nitekim Baykara Pehlivan (2008) ve Özgüven (1994) de tutumu bireyin kendisi dışındaki öğelere karşı geliştirdiği, duygu ve düşüncelerle desteklenen bir eğilim olarak tanımlar. Bu tanımlar bir arada düşünüldüğünde tutumun, bireyin değer sistemine dayanarak çevresine anlam yükleme biçimi olduğu görülür.

Tutumların en dikkat çekici özelliği doğuştan değil, yaşantılar yoluyla sonradan kazanılmalarıdır (Senemoğlu, 2009). Bu durum, tutumun değişebilir bir yapı olduğunu gösterir, ancak değişim genellikle uzun süreli yaşantılar ve deneyimlerle gerçekleşir (Arslan, 2006). Tavşancıl'ın (2010) belirttiği gibi tutumlar bireyin çevresini anlamlandırmasına katkı sağlar, davranışa yön verme potansiyeline sahiptir ve belli bir süreklilik gösterir. Bu özellikleriyle tutum, eğitim sürecinde gözlemlenebilen davranışların arkasındaki duyuşsal temel olarak değerlendirilebilir.

Konuşma hem bilişsel hem de duyuşsal süreçleri içeren karmaşık bir dil becerisidir. Bu becerinin duyuşsal boyutundaki en önemli öge tutumdur. Çünkü konuşma eylemi, öncelikle istek ve motivasyonla başlar. Öğrencinin konuşma etkinliklerine katılma arzusu, konuşmaya yönelik tutumuyla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla konuşmaya karşı olumlu tutum geliştirmiş bireyler kendilerini ifade etmede daha öz güvenli, iletişimde daha aktif ve öğrenmeye daha açıktırlar.

Olumlu tutumlar, bireyi öğrenmeye güdülerken olumsuz tutumlar öğrenme sürecini sekteye uğratabilir (Açıkgöz, 1992). Dursun ve Özenç (2019), derse yönelik olumlu tutumların başarıyı artırdığını; Ulu (2018), Akçam (2019) ve Türkben (2021) ise tutumun akademik başarıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, konuşmaya yönelik olumlu tutumun konuşma başarısının yordayıcı bir değişkeni olduğunu gösteren Dölek'in (2021) sonuçlarıyla da paralellik taşır.

Tutumlar doğrudan gözlemlenemeseler de bireyin davranışları aracılığıyla ölçülebirlirler. Konuşma etkinliklerine katılım, gönüllülük, ifade sıklığı ve öz güven düzeyi, konuşma tutumuna ilişkin dolaylı göstergelerdir. Bu noktada konuşma tutumunun ölçülmesi, yalnızca öğrencinin konuşma becerisine ilişkin değerlendirme yapmak için değil, onun öğrenmeye karşı genel duyuşsal yönelimini anlamak açısından da önemlidir. Tutum ölçekleri, gözlem formları ve nitel görüşmeler bu ölçümü destekleyen araçlardır.

Konuşmaya yönelik olumlu tutumun geliştirilmesi hem öğretmenin yaklaşımına hem de sınıf ortamına bağlı olarak değişir. Olumlu öğrenme iklimi, tutum değişiminin en temel koşuludur. Öğrencilerin hata yapma korkusu yaşamadan kendilerini ifade edebildikleri, yargılayıcı olmayan sınıf ortamları olumlu tutumun gelişimine zemin hazırlar. Karadoğan'ın (2020) belirttiği gibi, öğrencilerin derse karşı olumlu tutumu anlama çabalarını ve başarı düzeylerini yükseltir.

Araştırmalar, özellikle drama, rol oynama, hikâye anlatımı ve grup çalışması gibi iletişim temelli yöntemlerin konuşmaya karşı olumlu yaşantılar kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin küçük topluluklar önünde konuşma deneyimi kazanmaları, dönütlerin destekleyici biçimde verilmesi ve başarılarının takdir edilmesi, konuşma tutumunu güçlendirir (Çakıcı, 2007; Dölek, 2021).

Bu yaklaşımlar, tutumun değişebilir bir öğrenme çıktısı olduğu görüşünü destekler. Dolayısıyla öğretmen, öğrencinin sadece konuşmayı öğrenmesini değil, konuşmaya yönelik olumlu bir eğilim geliştirmesini de hedeflemelidir. Bu süreçte öğretmen, öğrencinin dil cesaretini besleyen, iletişim engellerini fark edip dönüştüren bir rehber konumundadır.

Sonuç olarak tutum, öğrenme sürecinin duyuşsal altyapısını oluşturan, bireyin davranışlarını yönlendiren dinamik bir yapıdır. Konuşma tutumu ise bu genel çerçevenin iletişimsel boyutunu temsil eder. Olumlu konuşma tutumu, öğrencinin akademik başarısını, öz güvenini ve sosyal uyumunu güçlendirirken olumsuz tutumlar iletişimden kaçınma ve başarısızlık duygusunu besler. Bu nedenle konuşma öğretimi yalnızca teknik bir beceri aktarımı değil, aynı zamanda duyuşsal bir dönüşüm sürecidir. Bu dönüşümün sağlanması, öğretmenlerin kanıt temelli yaklaşımlarla oluşturdukları güvenli, destekleyici ve etkileşim temelli öğrenme ortamlarına bağlıdır. Böylece konuşma tutumu, yalnızca ölçülen bir değişken değil, öğrencinin iletişimsel kimliğini şekillendiren bir bileşen hâline gelir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde yurt içinde ve yurt dışında konuşma becerisi ile ilgili yapılmış araştırmalara ait bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın içeriğiyle ilişkisi olduğu düşünülen yurt içindeki 35 çalışma ve yurt dışındaki 2 çalışma bu bölümde özetlenmiştir. İncelenen çalışmalar eskiden yeniye doğru kronolojik olarak sıralanarak aşağıda aktarılmıştır.

2.7.1. Yurt İçindeki Çalışmalar

Yelok ve Sallabaş (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının hem sözlü anlatım becerisine hem de sözlü anlatım dersine yönelik tutumlarının ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği”nde 30 madde yer almaktadır. 749 öğrencinin çalışma grubunda yer aldığı çalışmada ulaşılan verilere göre öğretmen adaylarının yüksek çoğunlukla sözlü anlatıma ve sözlü anlatım dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra cinsiyet değişkeninin sözlü anlatıma ve sözlü anlatım dersine yönelik tutumlar üzerinde belirleyici olmadığı belirlenmiştir.

Ceran (2012) tarafından Türkçe öğretmenliği lisans programındaki öğrencilerin konuşma eğitimine dair tutumlarını tespit etmek üzere yapılan çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde 3. sınıfta öğrenim gören 137 Türkçe öğretmeni adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri 34 maddeden oluşan bir tutum

ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisine yönelik genel olarak olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır. Cinsiyet bağlamında kız ve erkek öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumları farklılaşmış, bu farklılaşma kız öğrenciler lehine olmuştur. Konuşma tutum düzeyine ders başarısına göre bakıldığında ise notu iyi olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Bunun dışında öğretim türü değişkeni dikkate alındığında araştırmaya dâhil edilen katılımcıların konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Eyüp (2013), lisans seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumlarını belirlemek üzere gerçekleştirdiği çalışmasını Karadeniz Teknik Üniversitesinde yürütmüştür. Çalışmaya Üniversitenin birçok fakültesinden 534 öğrenci katılım sağlamıştır. “Kişisel Bilgi Formu” ile “Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği”, bu araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlara değişkenler açısından bakıldığında cinsiyet faktörüne göre ölçeğin “ilgi” alt boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmazken ölçeğin “gerekliklik” alt boyutunda ortaya çıkan anlamlılığın erkekler lehine olduğu belirlenmiştir. Fakülte değişkeni bakımından ise Güzel Sanatlar ve İletişim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Sevim ve Gedik (2014) tarafından yürütülen, lise öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği ve tarama modelinin kullanıldığı araştırma rastgele örnekleme yöntemiyle çalışmaya dâhil edilen 389 ortaöğretim öğrencisi ile birlikte yürütülmüştür. Araştırma verileri “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmış, verilerin analizinde bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizine ve bağımsız örneklem için t-testine başvurulmuştur. Araştırma neticesinde lise öğrencilerinin konuşma kaygılarının okul türü değişkenine ve sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte cinsiyet ile Türkçe ve edebiyat dersine karşı tutum değişkenleri açısından konuşma kaygılarında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya konmuştur.

Kavruk ve Deniz (2015) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeyleri çeşitli değişkenler bağlamında ele alınmıştır. Samsun'un Bafra ilçesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında yürütülen araştırma rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen iki okulda öğrenim gören 389 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ile “Konuşma Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ortaokul öğrencilerinin genel olarak konuşma kaygısı düzeylerinin düşük olduğunu ve konuşma psikolojisi, konuşmacı ve çevre odaklı alt boyutlarda da benzer bir düşük kaygı seviyesinin gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin konuşma kaygılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile gelir durumu ve birlikte yaşanan fert sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak anne eğitim düzeyine göre konuşmacı odaklı alt boyutta anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Lüle Mert'in (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine yönelik kaygı düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmanın katılımcı grubu İnönü Üniversitesi'nde okuyan Türkçe öğretmeni adaylarıdır. Veri toplama aracı olarak “Konuşma Kaygısı Ölçeği”nin kullanıldığı çalışmada ulaşılan bulgular öğretmen adaylarının genel konuşma kaygı düzeylerinin, çevre odaklı kaygı düzeylerinin ve konuşmacı odaklı kaygı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeyi değişkenine bakıldığında ise 2. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmaya ilişkin kaygı düzeylerinin diğer sınıf düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca konuşma kaygısının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Ürün Karahan (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisine yönelik tutumlarını araştırdığı çalışmayı Kafkas Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları ile gerçekleştirmiştir. Toplamda 250 öğrencinin katılımı ile yürütülen araştırmanın verileri “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni bakımından konuşma tutumlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf seviyesi değişkenine göre ortaya çıkan anlamlı farklılığın üst sınıflardaki öğrenciler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada ele alınan değişkenlerden mezun olunan okul türü değişkeni ile baba mesleği değişkenine göre öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumlarında herhangi bir anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Yıldırım (2015) tarafından gerçekleştirilen ve ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerinin tespit edilmesini amaçlayan çalışma Uşak şehir merkezinde farklı ekonomik imkânlara sahip olduğu düşünülen 10 okulda 626 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan, 23 maddeden oluşan “Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin yakın çevreye yönelik kaygılarının çok zayıf, ders esnasındaki konuşma kaygılarının orta, okul içi ders dışı konuşma kaygılarının zayıf ve son olarak genel konuşma kaygılarının zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Ulaşılan bulgulara göre öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kaygılarının anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba mesleği, hane geliri, kardeş sayısı, geçirilen önemli bir hastalık ve kendine ait bir odaya sahip olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Zorbaz ve Habeş (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nin faktör yapısının incelenmesi ve tutumların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nedensel karşılaştırma modelinde desenlenen araştırmanın katılımcı grubunu, Hatay’ın il merkezinden, ilçelerinden ve köylerinden seçilen okullarda öğrenim gören toplam 752 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin iki faktörlü bir yapı gösterdiği ve bu yapının toplam varyansın %49’unu açıkladığı belirlenmiştir. Türkçe dersine yönelik olumlu tutum besleyen öğrencilerin oranının %59,9 olduğu tespit edilmiştir. Bu tutumda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanmış, kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi açısından 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin üst sınıflardaki öğrencilerle mukayese edildiğinde daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Anne ve baba öğrenim durumu açısından tutumlarda anlamlı bir fark görülmezken günlük tutan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının tutmayanlara göre daha olumlu olduğu; okuma alışkanlığı olan ve öz değerlendirmesi olumlu olan öğrencilerin tutumlarının, daha az okuyanlara ve öz değerlendirmeleri olumsuz olanlara göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, Türkçe dersine yönelik tutumları olumlu olan öğrencilerin ödev yapmaya daha istekli oldukları ve buna göre tutum üzerinde etkili olan faktörlerden birinin Türkçe ödevlerini yapma sıklığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşcan vd. (2017) tarafından öğretmen adaylarının sözlü anlatıma ve sözlü anlatım dersine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yürütülen araştırmada Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören 326 öğretmen adayı çalışma grubuna dâhil edilmiştir. “Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği” araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada, adayların bölüm, cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne-baba eğitim durumu, kitap okuma alışkanlığı, süreli yayın takibi, televizyon izleme ve internet kullanımı gibi değişkenlere göre tutumları değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının sözlü anlatıma yönelik olumlu tutumlar geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından katılımcıların sözlü anlatıma ve sözlü anlatım dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Arslan (2018), Sivas ili Merkez ilçesinde 10 farklı okulda öğrenim gören 486 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada akademik öz yeterlik ve konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada konuşma kaygısına yönelik veriler “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile, akademik öz yeterliğe yönelik veriler ise “Akademik Öz-yeterlik Alt Ölçeği” ile toplanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre ortaokul öğrencilerin konuşma kaygısı ve akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyete, sınıf seviyesine, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik öz yeterlik ve konuşma kaygısı puanlarının korelasyon sonuçlarının incelenmesi neticesinde ise akademik öz yeterlik ile konuşma kaygısı arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Çiçekli Koç (2018) Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarını cinsiyet, mezun olunan okul türü ve bölüm tercih durumu değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmaya 3. sınıfta öğrenim gören 47 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada “Konuşma Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Adayların konuşma becerisine yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu; cinsiyete, mezun olunan okul türüne ve bölüm tercih durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Deringöl (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını belirlemek ve bu kaygının bazı farklı değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Çalışmanın katılımcı grubunu oluşturan 239 sınıf öğretmeni adayı İstanbul'daki bir devlet üniversitesinde öğrenimine devam etmektedir. Betimsel yöntemle desenlenen araştırmanın veri toplama aracını “Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı Ölçeği” oluşturmuştur. Üç alt boyuttan ve toplam 40 maddeden oluşan ölçeğin alt boyutları “Psikolojik Durum”, “Fizyolojik Belirtiler” ve “Beceri ile İlgili Kaygı” şeklindedir. Verilerin analizinde SPSS 16.0 programı aracılığıyla ilişkisiz gruplar t-testi ve tek yönlü ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre konuşma kaygısı anlamlı bir farklılık göstermezken sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu bağlamda, sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının konuşma kaygılarında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tekşan vd. (2019) ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkiyi ele aldıkları araştırmayı 546 ortaokul öğrencisi ve bu öğrencilerin öğrenim gördüğü okulda çalışan 20 öğretmenle yürütmüştür. Araştırmanın veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu”, “Konuşma Kaygısı Ölçeği”, “Konuşma Becerisi Tutumları Ölçeği” ve “Görüşme Formu”ndan oluşmaktadır. Verilerin analizinde IBM SPSS ve MAXQDA 12 programları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin konuşma kaygısı ile konuşma becerisi tutumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler öğrencilerde topluluk önünde konuşma yaparken konuşma kaygısı gözlemlediklerini, konuşma kaygısının nedenlerinin çoğunlukla alay edilme korkusu ve öz güven eksikliği olduğunu belirtmişlerdir.

Yangil ve Ünal (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen adaylarının konuşma tutumları üzerinde ikna etme tekniğinin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde, sözlü anlatım dersini alan 65 öğretmen adayı oluşturmuştur. Zayıf deneysel desenlerden biri kabul edilen tek grup ön test-son test deseninin kullanıldığı araştırma, ikna etme tekniğiyle oluşturulan 6 haftalık ders planı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, ikna etme tekniğiyle yapılandırılmış ders süreci, öğretmen adaylarının konuşma tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Ancak, cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların konuşma tutumu üzerinde ikna etme tekniğinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Akalın ve Adıgüzel (2020) ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin konuşma kaygılarının belirlenmesi ve bu kaygıların çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konması amacıyla yürütmüş oldukları çalışmayı Düzce ili Çilimli ilçesinde öğrenim gören 450 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. “Kişisel Bilgi Formu” ve “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile toplanan veriler sonrasında öğrencilerin genel konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Değişkenler açısından bakıldığında ise kız öğrenciler, alt sınıf seviyesinde öğrenim görenler, aile eğitim düzeyi düşük olanlar, az kitap okuyanlar, fazlaca sınıf öğretmeni değiştirenler, internete daha fazla süre ayıranlar ve daha fazla kardeşe sahip olanların konuşma kaygılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akçam ve Türkyılmaz (2020) tarafından ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi üzerine Kırşehir il merkezi ve ilçelerindeki 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 822 öğrenciyle yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının aile tipi ve hane geliri gibi değişkenlere göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna karşın kız öğrencilerin, sınıf seviyesi az olanların, anne-baba eğitim düzeyi düşük olanların, kasabada yaşayanların, telefonu olmayanların, sosyal medya kullanmayanların, Türkçe dersi başarıları yüksek olanların diğerlerine göre daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte Türkçe dersine yönelik tutumların olumluya dönmesiyle birlikte iletişim becerilerinin arttığı da anlaşılmıştır.

Gündüz (2020), Bitlis merkezde ortaokul seviyesinde öğrenim gören 622 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlenmeyi amaçlamıştır. “Kişisel Bilgi Formu”, “Konuşma Kaygısı Ölçeği”, “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk” ve “Ergen Formu” araştırmanın veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde, duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasında

negatif yönlü ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre konuşma kaygısının cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aylık hane geliri, televizyon izleme için ayrılan süre ve sınıf-yaş seviyesi gibi değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığı, okul öncesi öğrenimi görme ve akranlarla oyun oynama süresi değişkenlerinin konuşma kaygı düzeyini anlamlı olarak etkilemediği tespit edilmiştir. Çalışmanın diğer basamağında ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik kaygılarına yönelik görüş almak üzere 15 katılımcıdan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre konuşma kaygısına yönelik farkındalık ve konuşma sürecinde kullanılan stratejilerin öğrencilerin konuşma kaygılarını yenmelerine katkı sunduğu anlaşılmıştır.

Tolun ve Güvey Aktay (2020) tarafından gerçekleştirilen ve çeşitli değişkenler doğrultusunda öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi amacıyla genel tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 310 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri üç alt boyuttan ve 40 maddeden oluşan “Öğretmen Adayları İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler ile birlikte bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda katılımcıların konuşma kaygılarının ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir. Fizyolojik Belirtiler alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiş; kadın öğretmen adaylarının kaygı puanı ortalamalarının erkek adaylara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkenine göre ise 1 ve 2. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının konuşma kaygıları, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören adaylara göre daha yüksek çıkmıştır. Öte yandan, başarılı olunan alan, yerleşim yeri, ailenin ekonomik düzeyi ve anne-baba öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Arıcı (2021) tarafından yapılan çalışma Muş Alparslan Üniversitesi öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla 342 katılımcıyla yürütülmüştür. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu güzel ve etkili konuşmayı sevdiklerini, kitap okumanın konuşma becerisini

geliştirmede önemli olduğunu ve konuşmada jest ve mimiklerin etkililiğini dile getirmiştir. Bunun dışında öğrenciler sözlü anlatımla ilgili derslerin arttırılmasını, etkili ve güzel konuşmak için diksiyon kurslarının faydalı olduğunu ve bu kurslara katılmak istediklerini belirtmiştir. Bu yorumlar doğrultusunda öğrencilerin konuşmayı sevdikleri, geliştirmek istedikleri anlaşılmıştır.

Başaran (2021) araştırmasında konuşma sesi bozukluğu olan çocukların dil becerilerinin ve konuşma tutumlarının normal seyirde gelişim gösteren akranları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesini hedeflemiştir. Çalışmaya her iki gruptan yirmişer olmak üzere toplamda 40 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri “Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi” ve Türkçe Sesletim-Sesbilgisi Testi” ile toplanmıştır. Ayrıca “Konuşma Katılımı ve Etkinliği Değerlendirmesi Anketi” uygulanarak katılımcıların konuşma tutumları belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre konuşma sesi bozukluğu olan çocukların dil becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarıyla kıyaslandığında anlamlı şekilde düşük olduğu, sesletim ve dil becerileri arasında ise farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna rağmen her iki grubun da konuşmaya karşı olumlu tutumda oldukları anlaşılmıştır.

Demir ve Börekçi (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri ile bu algıya etki edebilecek çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, evde bulunan kitap sayısı, günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısı, bir önceki yılın Türkçe dersi başarı puanı, günlük internet kullanım sıklığı ve günlük televizyon izleme süresi gibi değişkenlerin sözlü anlatım öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Çalışma, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeliyle desenlenmiş ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 593 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, “Ortaokul Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algı Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, söz konusu algı düzeyinin kardeş sayısı ve günlük internet kullanım sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşılık cinsiyet, ebeveynlerin eğitim düzeyi, evdeki kitap sayısı, günlük okunan sayfa sayısı, önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı ve televizyon izleme sıklığı gibi değişkenler açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Dölek (2021) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma tutumları ile konuşma başarımları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen çalışmanın örneklemini 108 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak “Konuşma Tutum Ölçeği” ve “Konuşma Başarımı Derecelendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde doğrusal regresyon, Pearson korelasyon ve t-testi teknikleri uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, konuşma başarımları ve konuşmanın “içerik”, “akıcılık”, “söyleyiş” ve “dil yetkinliği” alt boyutları ile konuşma tutumu arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Yine konuşma tutumu, konuşma başarımlarındaki değişimin %14,2’sini açıklamakta ve konuşma başarımlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Ancak konuşma başarımlarının “sözsüz iletişim” alt boyutu ile konuşma tutumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bunun yanında, cinsiyet değişkeni açısından konuşma tutumunun anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Karalı vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüş ve çalışma grubu olarak 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları seçilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının konuşmayla ilgili öğretmenlik durumlarını olumsuz etkileyebilecek anlamlı bir kaygı yaşamadıklarını göstermiştir.

Mermi (2021) ilkökul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla Muğla ili Marmaris ilçesine bağlı okullarda öğrenim gören 1105 ilkökul öğrencisi ile çalışmıştır. İlkokul öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve evde kendine ait odası bulunma değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma verileri “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” ve “Konuşma Anketi” ile toplanmıştır. Toplanan verilere göre öğrencilerin konuşma becerisi tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumları sınıf düzeyine göre tüm alt boyutlarda benzer çıkmıştır. Anne eğitim durumuna göre sadece ölçeğin Konuşma Davranışı faktöründe anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin evde kendilerine ait odalarının olup olmaması değişkenine göre konuşma tutumları, ölçeğin bazı boyutlarında anlamlı bulunmuştur. Araştırmada yer alan öğrenci

görüşlerine bakıldığında ise öğrencilerin kendilerini en iyi hissettikleri dil becerisinin konuşma olduğu ve öğrencilerin konuşma becerisini bir ihtiyaç olarak gördükleri anlaşılmıştır.

Ürün Karahan ve Kılıçoğlu Bayraktar (2021) Türkçe öğretmenliği programında öğrenim göre öğrencilerin konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumları arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi amacıyla Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ile çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki katılımcıların konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumlarının iyi denilebilecek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumları sınıf düzeyi ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Cinsiyet ve yaş değişkenleri bakımından ise adayların konuşma becerisine yönelik tutumları benzer düzeyde bulunmuş, anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir.

Arıkan (2022) kırsal kesim ve şehir merkezlerinde yaşayan birbirinden farklı sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin konuşma becerilerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmayı Hatay ili İskenderun ilçe merkezi ve köylerindeki okullarda 8. sınıfta öğrenim gören ve rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 72 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin seviyeleri baz alınarak “Doğa ve İnsan” konusuna ilişkin gerçekleştirilen konuşma etkinliğinin görüntü kaydı alınmış ve kayıtlar “Konuşma Değerlendirme Formu”nda belirlenen kriterlere uygun olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin orta düzeyde seyrettiği ve merkezde yaşayan öğrencilerin konuşma beceri düzeylerinin kırsalda yaşayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ogur (2022) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri esnasında aldıkları konuşma eğitimi dersine yönelik görüşlerini ve önerilerini belirlemek üzere yapılan araştırmanın örneklemini Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören ve bahar döneminde bu dersi alan 62 öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Toplanan verilere göre Türkçe öğretmeni adaylarının tamamı konuşma eğitimi dersinin lisans programında bulunmasının gerekli olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu dersin sözlü anlatım becerilerini

geliştirdiğini ve kendilerine meslek hayatında katkı sunacağını düşündüklerini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar konuşma dersi saatlerinin arttırılmasının ve ders içeriğinin farklı metinlerle çeşitlendirilmesinin yararlı olacağını vurgulamışlardır.

Kemiksiz (2022) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline dayanan çalışmanın katılımcı grubu Bartın Borsa İstanbul Ortaokulunun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 212'si kız, 222'si erkek olmak üzere toplam 434 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin genel olarak yüksek düzeyde konuşma becerisi öz yeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öz yeterlik algılarında cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken Türkçe dersi başarısı ve baba eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, ders başarısı ve baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin konuşma öz yeterlik algılarının da yükseldiği belirlenmiştir.

Demir (2023a) öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını tespit etmek ve bu kaygıları çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı çalışmada 560 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Çalışmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Konuşma Kaygısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcıların konuşmaya yönelik kaygılarında ana bilim dalı, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu, günlük TV'ye ayrılan süre değişkenlerine göre anlamlı farklılık gözlenmezken cinsiyet, yaş, anne eğitim durumu, sosyoekonomik düzey, okuma alışkanlıkları, evdeki kitap sayısı, internete ayrılan süre, karakter özelliği ve yaşanan yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı farkın belirgin olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2023b) araştırmasında öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarını tespit etmeyi ve algı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Konuşma öz yeterlik algıları değişkenler açısından incelendiğinde birbirinden farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen ana bilim dalı, anne eğitim düzeyi, TV izleme süresi, mezun olunan okul türü ve kardeş sırası değişkenleri konuşma öz yeterlik algıları açısından belirgin değişkenler olmamışlardır. Bununla beraber

yaş, sosyoekonomik düzey, baba eğitim durumu, internete ayrılan günlük süre, kişisel karakter özellikleri, aylık kitap okuma sıklığına ve sahip olunan kitap sayısı gibi değişkenlerin öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Kaya ve Koçoğlu (2023) ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin konuşma kaygılarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma kapsamında Gaziantep şehir merkezine bağlı ilçelerde, sosyoekonomik düzeyleri birbirinden farklı yerleşim yerlerinde bulunan 9 farklı ortaokulda eğitim gören 1037 öğrenciyle çalışılmıştır. Veriler, araştırmacının geliştirdiği “Kişisel Bilgi Formu” ve “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba çalışma durumu, hane geliri ve gidilen okul konumu gibi bağımsız değişkenlere göre konuşma kaygısı yaşama durumları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Can ve Arslan (2024) tarafından lise öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi üzerine yapılan araştırmaya rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 366 öğrenci katılım göstermiştir. Öğrencilerin mevcut konuşma kaygıları demografik özellikleri ve sosyoekonomik düzeylerine göre incelenmiştir. Araştırma verileri “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin genel konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiş, bu düzeyin öğrencilerin cinsiyeti, baba eğitim durumu, hane geliri ve hanede yaşayan kişi sayısına bağlı olarak değişmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve anne eğitim durumlarına bakıldığında ise konuşma kaygılarında farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmanın 9. sınıflar ve anne eğitim düzeyi yüksek olanların lehine olduğu anlaşılmıştır.

Korkmaz ve Balcı (2024) tarafından yapılan çalışmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Antalya’nın Alanya ilçesinde bir ilkokulda 3. sınıfta öğrenim gören 64 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Önceden oluşmuş gruplar deney ve kontrol olarak belirlenmiş, mikro öğretim tekniğiyle deney grubuna, geleneksel yöntemlerle kontrol grubuna 10 hafta boyunca dil eğitimi verilmiştir. Veri toplama araçları olarak mikro öğretim sürecinin başında ve sonunda “Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” ile “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, mikro öğretim tekniğinin

uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin dinleme ve konuşma beceri tutumlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Kuru ve Akoğlu (2024), ilkokul öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini çeşitli demografik ve sosyoekonomik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma, Kahramanmaraş ilinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 388 ilkokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş ve katılımcılar tipik durum örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Veriler, üç alt faktörden oluşan “Konuşma Kaygısı Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan analizler neticesinde öğrencilerin konuşma kaygılarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin kardeş sayısı, öğretmenlerinin cinsiyeti ve öğretmen değişiklikleri ile birlikte yaşadıkları ortam değişkenlerinin kaygı düzeyine etkisi olmadığı bulunurken öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim durumu, ailenin aylık gelir seviyesi ve okulun bulunduğu yer gibi faktörlerin kaygı üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Araştırma, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek konuşma kaygısı yaşadığını, sınıf seviyesi arttıkça kaygının yükseldiğini, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve aile gelirinin düşük olduğu durumlarda kaygının arttığını ve köyde öğrenim gören öğrencilerin şehirdeki akranlarına göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadığını göstermektedir.

2.7.2. Yurt Dışındaki Çalışmalar

Mayrambeg Kızı ve Efilti (2023) tarafından yapılan çalışma, üniversite öğrencilerinin topluluk önünde konuşma kaygısı düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın katılımcı grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesinde öğrenim gören ve araştırmadaki ölçeği gönüllü olarak dolduran 181 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Topluluk Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların puan ortalamasının “kararsızım” seçeneğine yakın olduğunu göstermektedir. Kaygı düzeyi yaş değişkeni açısından incelendiğinde, bilişsel alt boyutta 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin, 21-23 ve 24-26 yaş gruplarına kıyasla anlamlı derecede daha düşük kaygı düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyine göre bilişsel ve davranışçı alt boyutlarda lise mezunu annelerin çocuklarının daha düşük kaygı yaşadığı belirlenmiştir. Kardeş sayısı

değişkeni bağlamında, bilişsel alt boyutta 7 ve üzeri kardeşi bulunan öğrenciler ile 1-3 ve 4-6 kardeşli öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Lintner ve Belovecová (2024) tarafından yapılan araştırma, topluluk önünde konuşma becerisine ilişkin kaygının yükseköğretim öğrencileri arasında yaygın bir sorun olduğunu ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Özellikle kız öğrenciler, ikili olmayan cinsiyet kimliğine sahip öğrenciler, akademik lise mezunları ve lisans düzeyinde eğitim gören öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinin diğerlerine oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çekya’da gerçekleştirilen bu çalışmada, topluluk önünde konuşma kaygısının demografik yordayıcıları arasında cinsiyet, mezun olunan lise türü ve öğrenim düzeyi anlamlı bulunurken yaş, milliyet ve öğrenim alanı gibi değişkenlerin etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde yurt içinde yürütülen konuşma becerisi, konuşma tutumu ve konuşma kaygısı üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmalarda genel olarak öğrencilerin konuşma becerisine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları, ancak farklı düzeylerde konuşma kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Tutumun olumlu olmasına karşın, özellikle topluluk önünde konuşma durumlarında kaygının arttığı, bu durumun da öz güven eksikliği, alay edilme korkusu ve yeterli eğitim fırsatlarının bulunmaması gibi nedenlerle ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Çalışmaların büyük bölümü, konuşma becerisi ve konuşma kaygısına etki eden demografik değişkenleri de incelemiştir. Cinsiyet, en sık incelenen değişkenlerden biridir. Bulgular, genel olarak kız öğrencilerin konuşma tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu, ancak bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin gereklilik veya cesaret boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı yönündedir. Anne eğitim düzeyi ise bazı araştırmalarda anlamlı bir değişken olarak öne çıkmış, anne eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin konuşma tutumlarının olumlu, kaygı düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Baba eğitim düzeyi, sınıf seviyesi, akademik başarı, okuma alışkanlığı ve kitap sayısı gibi değişkenler de konuşma becerisiyle ilişkili bulunmuş, genel olarak akademik ve kültürel çevre arttıkça konuşmaya ilişkin olumlu tutumun da yükseldiği anlaşılmıştır.

Araştırmalarda konuşma becerisine ilişkin öz yeterlik, duygusal zekâ, iletişim doyumu ve konuşma başarımı gibi değişkenlerle de anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Özellikle duygusal zekâ, akademik öz yeterlik ve iletişim doyumunun yükselmesi, konuşma kaygısının azalmasına ve konuşma tutumunun olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca ğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda, sözlü anlatım ve konuşma eğitimine yönelik tutumun genellikle olumlu olduğu, ders deneyimi ve sınıf düzeyi arttıkça konuşma kaygısının azaldığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak, yurt içi araştırmalar genel olarak öğrencilerin konuşma becerisine yönelik olumlu bir farkındalığa sahip olduklarını ancak bu farkındalığın uygulamaya tam olarak yansımadığı, özellikle kaygı, öz güven ve konuşma ortamı eksikliklerinin bu becerinin gelişimini sınırladığı yönünde ortak bulgular ortaya koymaktadır. Araştırmalar, konuşma becerisinin geliştirilmesi için düzenli konuşma eğitimi, destekleyici ğretmen tutumu, öz yeterlik algısının güçlendirilmesi ve kaygı azaltıcı öğrenme ortamlarının önemine vurgu yapmaktadır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar ise niversite ęrencilerinin topluluk önünde konuşma kaygısının çeşitli demografik faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Mayrambeg Kızı ve Efilti'nin (2023) alışmasında, öğrencilerin genel kaygı düzeyinin orta seviyede olduğu; yaş, anne eğitim düzeyi ve kardeş sayısı gibi değişkenlerin kaygıyı etkilediği saptanmıştır. Benzer şekilde, Lintner ve Belovecová'nın (2024) araştırması da topluluk önünde konuşma kaygısının yükseköğretim öğrencileri arasında yaygın bir sorun olduğunu ve özellikle cinsiyet, mezun olunan lise türü ve öğrenim düzeyinin kaygıyı belirleyen önemli faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Bu alışmalar, öğrencilerin konuşma kaygısının bireysel ve sosyodemografik özelliklerle ilişkili olduğunu göstermesi bakımından önemli bulgular sunmaktadır.

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölüm araştırmanın modeli, katılımcı grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi olmak üzere beş alt başlığa ayrılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden biri olan betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Geçmişte veya hâlen var olan bir durumun mevcut şekliyle betimlenmesini amaçlayan bu yöntemde araştırma konusu olan bireyler, olaylar ya da nesneler kendi koşulları içerisinde ve herhangi bir etkileme ve değiştirme çabasına girilmeden olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005). Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutum düzeyi ve bu düzeyin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği mevcut durum üzerinden ortaya konulduğu ve katılımcıların konuşma becerisine yönelik tutumlarını değiştirme ve etkileme amacı güdülmediği için çalışmaya en uygun araştırma modelinin betimsel tarama olduğu düşünülmektedir.

3.2. Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Zonguldak Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarından Mimar Sinan Ortaokulu, Karaman Amele Birliği Ortaokulu, Karaman İmam Hatip Ortaokulu, Beycuma Şehit Onbaşı Rıfat Köktürk Ortaokulu, Elvanpazarcık Şehit Gökşal Cin Ortaokulu, Eceler Murat Kayhan Ortaokulu ve Keller Ortaokulunda öğrenim gören toplam 593 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların değişkenlere göre demografik özellikleri Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1: Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kız	278	46,9
	Erkek	315	53,1
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	151	25,5
	6. sınıf	153	25,8
	7. sınıf	134	22,6

	8. sınıf	155	26,1
Yerleşim Yeri	Merkez	240	40,5
	Kırsal	353	59,5
Türkçe Dersi Başarısı	70 altı	161	27,2
	70 ve üstü	432	72,8
Kardeş Sayısı	0	38	6,4
	1	275	46,4
	2	191	32,2
	3	65	11,0
	4 ve üstü	24	4,0
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	379	63,9
	Ortaöğretim	168	28,3
	Yükseköğretim	46	7,8
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	291	49,1
	Ortaöğretim	242	40,8
	Yükseköğretim	60	10,1

Tablo 3.1'e göre araştırmanın 278'i (%46,9) kız 315'i (%53,1) erkek öğrencilerden oluşan katılımcılarının 151'i (%25,5) 5. sınıf, 153'ü (%25,8) 6. sınıf, 134'ü (%22,6) 7. sınıf, 155'i (%26,1) de 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. 240'ı (%40,5) merkezdeki, 353'ü (%59,5) kırsal bölgedeki bir okulda öğrenim gören bu öğrencilerin 161'inin (%27,2) bir önceki yıl sonu Türkçe ders notu 70'in altındayken 432'sinin (%72,8) 70 ve üstündedir. Katılımcıların 38'inin (%6,4) kardeşi yokken, 275'i (%46,4) bir, 191'i (%32,2) iki, 65'i (%11) üç, 24'ü (%4) de dört veya daha fazla kardeşe sahiptir. Anne eğitim durumuna göre 379'u (%63,9) ilköğretim, 168'i (%28,3) ortaöğretim ve 46'sı (%7,8) yükseköğretim mezunu anneye sahip katılımcıların baba eğitim durumuna göre 291'i (%49,1) ilköğretim, 242'si (%40,8) ortaöğretim ve 60'ı (%10,1) yükseköğretim mezunu babaya sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” (Ek 1) ile Topçuoğlu Ünal ve Özer (2017) tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” veri toplama

araçları olarak kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımıyla ilgili izinler araştırmacılardan alınmıştır (Ek 2). Veri toplama araçlarıyla ilgili bilgilere aşağıda değinilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu formda katılımcılara çalışma hakkında kısaca bilgi veren bir yönerge ile araştırmanın alt problemleri içerisinde yer alan cinsiyet, sınıf düzeyi, yerleşim yeri, Türkçe dersi başarısı, kardeş sayısı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri için katılımcılardan talep edilen bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği

Ölçeğin geliştirilme sürecinde ilk olarak madde havuzunda yer alan 61 madde dil ve anlam açısından 39, ardından uzman görüşleri doğrultusunda 32 maddeye indirilerek ön deneme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada araştırmacılar tarafından ölçeğin taslak hâli anlaşılabilirlik ve dil değerlendirmesi amacıyla 25 ortaokul öğrencisine uygulanmış, yapılan düzenlemeler sonrası 32 maddeden oluşan taslak ölçek formu güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi için uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını açımlayıcı faktör analizi için Kütahya ilindeki iki devlet ortaokulundaki toplam 210 öğrenci oluşturmuştur. Açımlayıcı faktör analizi işleminin ardından ölçeğin Kaiser Meyer Olkin (KMO) değerinin ,816 ile anlamlı olduğu, aynı şekilde Barlett Küresellik Testi değerinin de [$\chi^2=1504,490$; $df=351$, $p < .000$] anlamlı olduğu belirlenmiştir. Hangi maddelerin ölçekte kalacağını kararlaştırmak amacıyla temel bileşenler analizine ve varimax döndürme tekniğine başvurulmuş, gerçekleştirilen faktör analizi neticesinde beş madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen iç tutarlılık çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa İç Tutarlılık katsayısının ,812 olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca iç tutarlılık katsayılarının birinci faktör için ,865, ikinci faktör için ,730 olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak 20 olumlu maddeden oluşan “Konuşma Becerisine Yönelik İlgi ve Sevgi” ile 7 olumsuz maddeden oluşan “Konuşma Becerisine Karşı Kaygı ve Endişe” şeklinde iki alt boyut ve toplam 27 madde içeren beşli likert tipindeki bu ölçekte puanlamalar “Hiç Katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Tamamen

Katılıyorum” (5) şeklindedir. Ölçeğin 5’li likert tipinde olmasından dolayı 4,21-5,00 arasındaki ortalama puanlar “çok yüksek tutum”a; 3,41-4,20 arasındaki ortalama puanlar “yüksek tutum”a; 2,61-3,40 arasındaki ortalama puanlar “orta düzeyde tutum”a; 1,81-2,60 arasındaki ortalama puanlar “düşük tutum”a ve 1-1,80 arasındaki ortalama puanlar “çok düşük tutum”a karşılık gelmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak veri toplama aracına karar verildikten sonra “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği”ni geliştiren araştırmacılarla iletişime geçilerek ölçeğin bu araştırma kapsamında kullanılması konusunda kendilerinden gerekli izinler alınmıştır. Ardından araştırma için Etik Kurul başvurusu yapılmış, Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 14.03.2024 tarihli toplantısında 2024-SBB-0075 protokol numarası ile çalışmanın uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir (Ek 3). 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz dönemi başında, araştırmanın gerçekleştirileceği devlet okullarının bağlı olduğu Zonguldak İl Millî Eğitim Müdürlüğüne <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/> adresi üzerinden MEB.TT.2024.003509 başvuru numarası ile izin talebi gerçekleştirilmiştir. Gerekli izinlerin alınmasının ardından (Ek 4) araştırmanın veri toplama aşamasına geçilmiş, veriler 2024 yılının Kasım ve aralık aylarında araştırmacılar tarafından gönüllülük esasına dayalı şekilde sınıf ortamında yüz yüze toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında 603 öğrenciye ulaşılmış, 10 öğrenciden alınan veriler yeterli görülmediğinden analize dâhil edilmemiş, böylece 593 öğrenciden toplanan formlarla veri analizine geçilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi SPSS 26.0 Paket Programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analizler öncesinde ölçeğin güvenirliği test edilmiş, bu işlem her bir alt boyut için ayrı ayrı uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda “Konuşma Becerisine Yönelik İlgi ve Sevgi” alt boyutu için Cronbach Alfa değeri ,861; “Konuşma Becerisine Karşı Kaygı ve Endişe” alt boyutu için Cronbach Alfa değeri ,742; ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa değeri ,826 olarak bulunmuştur. Kılıç’a (2016) göre bu katsayının ,70 ve üstü çıkması durumunda ölçeğin güvenirliği iyi olarak kabul edilmektedir.

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde yüzde (%) ve sıklık (f) değerlerine başvurulmuştur. Aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler vasıtasıyla ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutum düzeyleri ortaya konmuştur. Konuşmaya yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla hangi testlerin kullanılacağına karar vermek için ilk aşamada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği sorusuna cevap aranmıştır. Normallik testi için veri setinin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri dikkate alınmış, analiz sonucuna göre çarpıklık değeri ,476; basıklık değeri ise ,028 olarak bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell’e (2015’e atfen Yazıcı ve Akyol, 2021) göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır. Bu sebeple analizlerde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

Katılımcıların konuşma becerisine yönelik tutumlarındaki cinsiyete, yerleşim yerine ve Türkçe dersi başarısına göre farklılık, parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Konuşma tutumlarının sınıf seviyesine, kardeş sayısına, anne eğitim durumuna ve baba eğitim durumuna göre farklılıklarını belirlemek için de parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu testin kullanıldığı ve anlamlı farklılığın ortaya çıktığı durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için varyansların homojenliği/eşitliği ölçütünün sağlanma durumu doğrultusunda Post Hoc testlerinden LSD veya Games-Howell’dan yararlanılmıştır. Son olarak ölçeğin “Konuşma Becerisine Karşı Kaygı ve Endişe” alt boyutundaki olumsuz maddeler için veri analizinde ters puanlama yapıldığından bu boyut özelinde ortalamaların yüksekliği kaygı ve endişenin değil, tutumun yüksekliği şeklinde yorumlanarak bulgular oluşturulmuştur. Bu alt boyutta anlamlı farklılığın olduğu durumlarda “lehine” ifadesi de kaygı düzeyi düşük olan gruplara yönelik olarak kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemler doğrultusunda elde edilen bulguların sunumu gerçekleştirilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutum düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1: Konuşma becerisi tutum düzeyleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
Konuşma Becerisine Yönelik İlgi ve Sevgi	593	3,87	,55
Konuşma Becerisine Karşı Kaygı ve Endişe	593	3,12	,86
Toplam	593	3,49	,54

Tablo 4.1’e göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutum ortalamaları ölçeğin “ilgi ve sevgi” boyutunda 3,87 ile “yüksek düzey”; ölçeğin “kaygı ve endişe” boyutunda 3,12 ile “orta düzey” ve ölçeğin tamamında 3,49 ile “yüksek düzey” şeklinde gerçekleşmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarının cinsiyete göre dağılımına ilişkin bulgulara Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2: Cinsiyet değişkeni bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Konuşma Becerisine	Kız	278	3,97	,51	591	4,386	,000*
Yönelik İlgi ve Sevgi	Erkek	315	3,77	,57			
Konuşma Becerisine	Kız	278	2,99	,87	591	-3,347	,001*
Karşı Kaygı ve Endişe	Erkek	315	3,23	,84			

Toplam	Kız	278	3,48	,56	591	-,431	,667
	Erkek	315	3,50	,51			

* p<,05

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi katılımcıların cinsiyete göre konuşma tutumları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($t(591)=-,431$; $p=,667$; $p>,05$) p değeri ,05’ten büyük olduğu için anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak ölçeğin “ilgi ve sevgi” boyutunda ($t(591)=4,386$; $p=000$; $p<,05$) ve “kaygı ve endişe” boyutunda ($t(591)=-3,347$; $p=,001$; $p<,05$) p değerleri ,05’ten küçük olduğu için anlamlı bir fark söz konusudur. İstatistiksel olarak ortaya çıkan bu anlamlı farkın ise “ilgi ve sevgi” boyutunda kız öğrenciler ($\bar{X}=3,97$), “kaygı ve endişe” boyutunda erkek öğrenciler ($\bar{X}=3,23$) lehine olduğu belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre dağılımına ilişkin bulgulara Tablo 4.3.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.3: Sınıf düzeyi değişkeni tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Konuşma Becerisine	Gruplar arası	6,976	3	2,325			1-3
Yönelik İlgi ve Sevgi	Gruplar içi	177,596	589	,302	7,712	,000*	1-4
	Toplam	184,572	592				
Konuşma Becerisine	Gruplar arası	,113	3	,038			
Karşı Kaygı ve Endişe	Gruplar içi	445,269	589	,756	,050	,982	
	Toplam	445,382	592				
	Gruplar arası	1,911	3	,637			
Toplam	Gruplar içi	171,250	589	,291	2,191	,078	
	Toplam	173,161	592				

* p<,05

Tablo 4.3’e göre katılımcıların sınıf düzeyine göre konuşma tutumları incelendiğinde ölçeğin “kaygı ve endişe” boyutu ($F=,050$; $p=,982$; $p>,05$) ile ölçeğin tamamında ($F=2,191$;

$p=,078$; $p>,05$) p değerleri ,05'ten büyük olduğu için anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ölçeğin "ilgi ve sevgi" boyutunda ($F=7,712$; $p=,000$; $p<,05$) ise p değeri ,05'ten küçük olduğu için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Games-Howell testi sonucunda anlamlılığın 5. sınıflar ile 7. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine; 5. sınıflar ile 8. sınıflar arasında da yine 5. sınıflar lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarının yerleşim yerine göre dağılımına ilişkin bulgulara Tablo 4.4.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.4: Yerleşim yeri değişkeni bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Konuşma Becerisine	Merkez	240	3,87	,55	591	,175	,861
Yönelik İlgi ve Sevgi	Kırsal	353	3,86	,55			
Konuşma Becerisine	Merkez	240	3,09	,93	591	-,507	,613
Karşı Kaygı ve Endişe	Kırsal	353	3,13	,81			
Toplam	Merkez	240	3,48	,56	591	-,327	,744
	Kırsal	353	3,50	,52			

Tablo 4.4'e göre katılımcıların okulun bulunduğu yerleşim yerine göre konuşma tutumları incelendiğinde ölçeğin "ilgi ve sevgi" boyutunda ($t(591)=,175$; $p=,861$; $p>,05$), "kaygı ve endişe" boyutunda ($t(591)=-,507$; $p=,613$; $p>,05$) ve ölçeğin tamamında ($t(591)=-,327$; $p=,744$; $p>,05$) p değerleri ,05'ten büyük olduğu için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarının Türkçe dersi başarısına göre dağılımına ilişkin bulgulara Tablo 4.5'te yer verilmiştir.

Tablo 4.5: Türkçe dersi başarısı değişkeni bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Konuşma	Becerisine70 altı	161	3,64	,59	591	-6,200	,000*
Yönelik İlgi ve Sevgi	70 ve üstü	432	3,95	,51			
Konuşma	Becerisine70 altı	161	3,05	,81	591	-1,141	,254
Karşı Kaygı ve Endişe	70 ve üstü	432	3,14	,88			
Toplam	70 altı	161	3,35	,46	591	-4,428	,000*
	70 ve üstü	432	3,55	,55			

* p<,05

Tablo 4.5'e göre katılımcıların Türkçe dersi başarısına göre konuşma tutumları incelendiğinde ölçeğin "kaygı ve endişe" boyutunda ($t(591)=-1,141$; $p=,254$; $p>,05$) p değeri ,05'ten büyük olduğu için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte ölçeğin "ilgi ve sevgi" boyutu ($t(591)=-6,200$; $p=000$; $p<,05$) ile ölçeğin tamamında ($t(591)=-4,428$; $p=000$; $p<,05$) p değerleri ,05'ten küçük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın hem "ilgi ve sevgi" boyutunda ($\bar{X}= 3,95$) hem de ölçeğin tamamında ($\bar{X}= 3,55$) Türkçe ders notu 70 ve üzeri olan öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarının kardeş sayısına göre dağılımına ilişkin bulgulara Tablo 4.6'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6: Kardeş sayısı değişkeni tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Konuşma Becerisine	Gruplar arası	,976	4	,244			
Yönelik İlgi ve Sevgi	Gruplar içi	183,595	588	,312	,782	,532	
	Toplam	184,572	592				
Konuşma Becerisine	Gruplar arası	8,646	4	2,162			1-4,
Karşı Kaygı ve Endişe	Gruplar içi	436,736	588	,743	2,910	,021*	1-5

	Toplam	445,382	592			2-4, 2-5
	Gruplar arası	2,578	4	,644		
Toplam	Gruplar içi	170,583	588	,290	2,221	,065
	Toplam	173,161	592			

* p<,05

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere katılımcıların kardeş sayısına göre konuşma tutumları incelendiğinde ölçeğin “ilgi ve sevgi” boyutu ($F=,782$; $p=,532$; $p>,05$) ile ölçeğin tamamında ($F=2,221$; $p=,065$; $p>,05$) p değerleri ,05’ten büyük olduğu için gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Ölçeğin “kaygı ve endişe” boyutunda ise ($F=2,910$; $p=,021$; $p<,05$) p değeri ,05’ten küçük olduğundan gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda anlamlılığın kardeşi olmayanlarla üç kardeşi olanlar arasında ve kardeşi olmayanlarla dört ve üzeri kardeşi olanlar arasında kardeşi olmayanlar lehine; tek kardeşi olanlarla üç kardeşi olanlar arasında ve tek kardeşi olanlarla dört ve üzeri kardeşi olanlar arasında da tek kardeşi olanlar lehine olduğu tespit edilmiştir.

4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarının anne eğitim durumuna göre dağılımına ilişkin bulgulara Tablo 4.7’de yer verilmiştir.

Tablo 4.7: Anne eğitim durumu değişkeni tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Konuşma	BecerisineGruplar arası	,976	2	,748			
Yönelik İlgi ve Sevgi	Gruplar içi	183,595	590	,310	2,411	,091	
	Toplam	184,572	592				
Konuşma Becerisine Karşı	Gruplar arası	5,099	2	2,550			1-3
Kaygı ve Endişe	Gruplar içi	440,283	590	,746	3,416	,033*	
	Toplam	445,382	592				
	Gruplar arası	2,702	2	1,351			1-3

Toplam	Gruplar içi	170,458	590	,289	4,677	,032*	2-3
	Toplam	173,161	592				

* p<,05

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere katılımcıların anne eğitim durumuna göre konuşma tutumları incelendiğinde ölçeğin “ilgi ve sevgi” boyutunda ($F=2,411$; $p=,091$; $p>,05$) p değeri ,05’ten büyük olduğu için gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin “kaygı ve endişe” boyutu ($F=3,416$; $p=,033$; $p<,05$) ile ölçeğin tamamında ($F=4,677$; $p=,032$; $p<,05$) p değerleri ,05’ten küçük olduğu için gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda “kaygı ve endişe” boyutunda annesi “ilköğretim” mezunu olanlarla “yükseköğretim” mezunu olanlar arasında annesi “yükseköğretim” mezunu olanlar lehine; ölçeğin tamamında ise annesi “ilköğretim” mezunu olanlarla “yükseköğretim” mezunu olanlar arasında annesi “yükseköğretim” mezunu olanlar lehine ve annesi “ortaöğretim” mezunu olanlarla “yükseköğretim” mezunu olanlar arasında yine annesi “yükseköğretim” mezunu olanlar lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarının baba eğitim durumuna göre dağılımına ilişkin bulgulara Tablo 4.8’de yer verilmiştir.

Tablo 4.8: Baba eğitim durumu değişkeni tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Konuşma Becerisine	Gruplar arası	1,319	2	,660		
Yönelik İlgi ve Sevgi	Gruplar içi	183,252	590	,311	2,124	,121
	Toplam	184,572	592			
Konuşma Becerisine	Gruplar arası	2,233	2	1,117		
Karşı Kaygı ve Endişe	Gruplar içi	443,149	590	,751	1,487	,227
	Toplam	445,382	592			
	Gruplar arası	1,632	2	,816		
Toplam	Gruplar içi	171,529	590	,291	2,806	,061

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi katılımcıların baba eğitim durumuna göre konuşma tutumları incelendiğinde ölçeğin “ilgi ve sevgi” boyutunda ($F=2,124$; $p=,121$; $p>,05$), “kaygı ve endişe” boyutunda ($F=1,487$; $p=,227$; $p>,05$) ve ölçeğin tamamında ($F=2,806$; $p=,061$; $p>,05$) p değerleri ,05’ten büyük olduğu için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutum düzeylerini ve bu tutumların çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiş, ortaya çıkan sonuçlara ve bu sonuçların literatürdeki benzer araştırmalarla ilgisine alt problemlerden hareketle bu bölümde değinilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutum ortalamaları ölçeğin “ilgi ve sevgi” boyutunda ve ölçeğin tamamında “yüksek düzey”de ortaya çıkmıştır. İlkokul öğrencilerinin konuşma tutumlarını ele alan Mermi’nin (2021) çalışmasında katılımcıların kullanılan ölçeğin “konuşma davranışı” ile “konuşma algısı” alt boyutlarına ait bütün maddelere ilişkin tutumlarının ortanın üstünde değer aldığı ve buna göre konuşma becerisine karşı olumlu tutumlar besledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine Arıcı’nın (2021) üniversite öğrencilerinin konuşma tutumları üzerine yürüttüğü çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin “ilgi” boyutunda katılımcıların her bir maddeye verdikleri puanların ortalaması dikkate alındığında olumlu tutumların ön plana çıktığı belirlenmiştir. Benzer bir sonuç Yelok ve Sallabaş’ın (2009) araştırmasında da ortaya çıkmış, katılımcıları öğretmen adaylarından oluşan çalışmada ortaya çıkan bulgular katılımcıların sözlü anlatıma karşı olumlu tutumlar içerisinde olduğunu işaret etmiştir. Ürün Karahan ve Kılıçoğlu Bayraktar’ın (2021) yürüttüğü ve Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören katılımcıların konuşmaya yönelik tutumlarıyla iletişim doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada öğretmen adaylarının iyi düzeyde konuşma tutumuna sahip oldukları vurgulanmıştır. Araştırmada ölçeğin “kaygı ve endişe” alt boyutu dikkate alındığında ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının “orta düzey”de olduğu görülmüştür. Bu sonucu destekler şekilde Mermi (2021) tarafından ilkökul öğrencilerinin konuşma tutumları üzerine yapılan araştırmada da ölçeğin “konuşma kaygısı” alt boyutunda katılımcıların orta düzeyde konuşma kaygısı taşıdıkları tespit edilmiştir. Yıldırım (2015) ortaokul öğrencilerinin genel konuşma kaygı düzeylerinin zayıf olduğunu, yine benzer şekilde Akaydın ve Adıgüzel (2020) ortaokul öğrencilerinin genel konuşma kaygı düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan birçok araştırmanın sonuçları da katılımcıların orta veya zayıf/düşük konuşma kaygısı taşıdıklarını göstermektedir. Bahsi geçen çalışmalarda Karalı vd. (2021) öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik kaygı düzeylerinin, Tolun ve

Güvey Aktay (2020) ile Deringöl (2018) sınıf öğretmenliği programındaki öğrencilerin konuşma kaygılarının, Lüle Mert (2015) Türkçe öğretmenliği programındaki öğrencilerin konuşma odaklı kaygı düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Demir (2023a) ise son sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının orta düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Bu araştırmada ve literatürdeki diğer çalışmalarda genel olarak ortaya çıkan “konuşma becerisine karşı yüksek/olumlu tutum” ile “düşük/zayıf konuşma kaygısının konuşma becerisinde başarılı olmak için arzu edilen bir durum olduğu düşünülmektedir. Nitekim Dölek (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada konuşma tutumunun konuşmayı etkileyen faktörlerden biri olduğu sonucuna varılmıştır. Bireyin konuşma becerisine karşı tutumunun yüksek olması o beceriyi geliştirmeye de açık olduğunun göstergelerinden biridir. Olumlu tutumlar kişinin beceriye karşı ilgili ve istekli olmasına, dolayısıyla o beceriyi geliştirmesine imkân tanımaktadır. Bir becerinin geliştirilmesinde istenen şeylerden biri de kaygı düzeyinin de normal seviyede oluşudur. Polat’a (2017) göre normal kaygı düzeyi bireyler için herhangi bir olumsuzluğa sebebiyet vermemekte ve hatta bu kaygı düzeyi bir anlamda gereklilik olarak değerlendirildiğinden akademik başarı için de gerekli motivasyon seviyesini negatif yönde etkilememektedir.

Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma tutumları incelendiğinde ölçeğin “ilgi ve sevgi” boyutunda kız öğrenciler, “kaygı ve endişe” boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu sonuç kız öğrencilerin konuşma becerisine karşı daha olumlu tutumlara sahip olmalarının yanında aynı zamanda kaygı ve endişe düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Tespit edilen bulgu bir beceride başarılı olma isteğinin o beceriye yönelik ilgi oluşturabileceği gibi bu isteğin kaygıyı da tetikleyebileceği şeklinde yorumlanabilir. Tekşan vd.nin (2019) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri ve konuşma tutumu ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiye odaklandıkları çalışmada bu sonucun tersi bir görüntü ortaya çıkmış, kaygı ile tutum arasında negatif yönlü bir ilişkinin varlığına vurgu yapılmıştır. Aynı araştırmada kız öğrencilerin konuşma tutumlarının erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı çıkmasının ise bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ilkökul öğrencilerinin konuşma tutumlarını inceleyen Mermi’nin (2021) çalışması “konuşma davranışı” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğunu

ortaya koyarken Ürün Karahan (2015) tarafından yapılan, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma tutumlarının ele alındığı araştırmada da kız öğrenciler lehine anlamlı farkın ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu sonuçların yanında konuşma tutumlarında cinsiyet değişkeni bazında anlamlı farklılıkların olmadığı araştırmalara da rastlanmaktadır. Yelok ve Sallabaş (2009) ile İşcan vd. (2017) öğretmen adaylarının sözlü anlatıma ve sözlü anlatım dersine yönelik tutumlarında, Topçuoğlu Ünal ve Yangil (2019) sözlü anlatım dersi alan öğretmen adaylarında, Dölek (2021) Türkçe öğretmeni adaylarında cinsiyet değişkeninin konuşma tutumları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Literatürde konuşma kaygısı üzerine gerçekleştirilen çalışmalar ise cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçlar sunmaktadır. Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde kız öğrencilerin konuşma kaygılarının yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Ünsal, 2019; Demir, 2023a; Kuru ve Akoğlu, 2024) yanında erkek öğrencilerin konuşma kaygılarının yüksek olduğunu tespit eden araştırmalar (Sevim ve Gedik, 2014; Arslan, 2018) da mevcuttur. Araştırmalara dâhil edilen katılımcıların kişisel özelliklerinin, kullanılan veri toplama araçlarının ve araştırma modellerinin ortaya çıkan farklı sonuçlarda etkisinin olabileceği tahmin edilmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumları sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin “ilgi ve sevgi” boyutunda” 5. sınıflar lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Ölçeğin bu boyutunda ve tamamında sınıf düzeyi arttıkça konuşma tutum ortalamalarının düştüğü tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç Tekşan vd.nin (2019) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada da ortaya konmuş ve sınıf seviyesi değişkeninde 5. sınıflar lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. 5. sınıfa başlayan öğrenciler, ilköğretimin ortaokul kademesine giriş yaptıklarından ve yeni bir dönemin başında olduklarından hem sosyal hem de akademik gelişimleri için konuşma becerisine karşı daha ilgili ve istekli olacaklarından böyle bir sonucun ortaya çıkmış olabileceği tahmin edilmektedir. Diğer yandan sınıf seviyeleri arttıkça konuşma tutum ortalamalarında meydana gelen düşüşlerin liselere geçiş sınavları için başlayan hazırlıklarla ve ergenlik dönemine özgü psiko-sosyal özelliklerle bağlantılı olabileceği, öğrencilerin bu süreçlerde daha içe kapanık bir ruh hâline bürünebileceği düşünülmektedir. Farklı öğrenim kademelerindeki katılımcılarla gerçekleştirilen benzer araştırmaların sonuçlarının da farklılıklar sergilediği görülmektedir. Örneğin Mermi’nin (2021) araştırmasında ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin konuşma tutumlarında sınıf seviyesi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma tutumlarında sınıf düzeyi değişkeninin etkisini ele alan Ürün

Karahan (2015), bu konuda anlamlı farklılığın 3 ve 4. sınıflar lehine olduğunu belirlemiştir. Aynı sonuç Ürün Karahan ve Kılıçoğlu Bayraktar'ın (2021) yine Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdikleri araştırmada da ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf seviyesi yükseldikçe konuşma tutumlarının da anlamlı şekilde farklılaşması beklenen bir durum olmasının yanında olması gereken bir durumdur. Türkçe öğretmenliği görevini yürütecek, öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumlarında belirleyici olacak bu branş grubunun lisans eğitiminin sonuna doğru konuşmaya yönelik olumlu tutumlar sergilemesi önemlidir. Bu araştırmanın ve literatürdeki diğer araştırmaların ortaya çıkardıkları farklı sonuçların katılımcıların farklı öğrenim kademelerinde bulunmasından ve yaş seviyelerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında katılımcıların öğrenim gördüğü okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre konuşma tutumlarında ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Kırsal bölgelerde ve kent merkezinde yaşayan çocukların konuşma becerilerini inceleyen Arıkan'ın (2022) araştırma sonuçlarına göre kent merkezindeki öğrencilerin konuşma becerisi düzeylerinin kırsal bölgelerdeki okullara oranla nispeten daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kaya ve Koçoğlu'nun (2023) ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını çeşitli değişkenlere göre inceledikleri araştırmada ise kırsal kesimdeki öğrencilerin konuşma kaygılarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenliği lisans programındaki öğrencilerin konuşma kaygılarının araştırıldığı çalışmada (Tolun ve Güvey Aktay, 2020) ise katılımcıların yetişmiş oldukları yerleşim yeri değişkenine göre kaygı düzeylerinde anlamlı bir farkın olmadığı ifade edilmiştir. Buna karşın öğretmen adaylarının konuşma özyeterlik algılarının incelendiği bir araştırmada (Demir, 2023b) büyükşehirlerde ikamet eden katılımcılarla ilçe merkezlerinde ikamet eden katılımcılar arasında büyükşehirlerde yaşayanların lehine anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Yerleşim yeri değişkeninin dikkate alındığı çalışmalarda buralar genel olarak kırsal bölge/kent merkezi şeklinde ikiye ayrılrsa da bu özelliklere sahip her bölgenin birbiriyle aynı/eşit olmadığı da bir gerçektir. Bu sebeple yerleşim yerine göre farklı sonuçlar elde edilmesinin sosyal etkileşim fırsatlarının, eğitim olanaklarının, aile ve toplum desteğinin farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda günümüzde başta teknoloji ve ulaşım imkânlarının artması kırsal bölgelerin de şehir merkezleri gibi sosyal yönden gelişme göstermelerinin önünü açmıştır. Kırsal bölgelerdeki öğrencilerin konuşma

tutumlarının şehir merkezindeki öğrencilerin tutumlarıyla benzerlik göstermesinde bu gelişmelerin de etkisinin olabileceği tahmin edilmektedir. Ayrıca kırsal bölgelerdeki küçük topluluk yapısının, okullardaki sınıf mevcudu azlığının öğrencilere konuşma becerisini geliştirebilecek imkânlar sunmasından dolayı katılımcıların konuşma tutumlarını olumlu yönde etkilediği varsayılmaktadır.

Türkçe dersi başarısı ortaokul öğrencilerinin konuşma tutumlarında anlamlı farklılık oluşturan değişkenlerden biri olarak bu araştırmada öne çıkmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2025) ile ortaokullarda Türkçe dersinden 70 ve üzeri puan alan öğrencilerin başarılı olarak değerlendirileceği, bir üst sınıfa devam edebilmek için öğrencinin iki dönem puanının aritmetik ortalamasının bu ders için 70'ten az olamayacağı, bu durumda olanların sınıf tekrarı yapmasına veya sınıf geçmesine ilişkin kararın ikinci dönemin son haftasında gerçekleştirilen şube öğretmenler kurulunda alınacağı hükmü kararı bağlanmıştır. Araştırmada ölçeğin "ilgi ve sevgi" boyutuyla ölçeğin tamamında Türkçe ders notu 70 ve üzeri olanlar lehine konuşma tutumu açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım özyeterlik algılarını inceleyen Demir ve Börekçi'nin (2021) araştırmasında ortaya çıkan ortaokuldaki öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları üzerinde belirleyici etkiye sahip faktörlerden birinin de Türkçe dersindeki akademik başarı düzeyi olduğu şeklindeki bulgunun bu çalışmadaki sonucu desteklediği söylenebilir. Konuşma eğitimi dersini alan Türkçe öğretmeni adaylarının bu derse dair tutumlarını inceleyen Ceran'ın (2012) çalışmasında da not ortalaması iyi olanlar lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını araştıran Zorbaz ve Habeş (2015), Türkçe dersi karne notu yüksek olanların bu tutumlarının karne notu düşük olanlara göre anlamlı şekilde daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Akçam ve Türkyılmaz'ın (2020) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmada Türkçe dersi başarı algısı yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha olumlu tutuma sahip oldukları, aynı zamanda bu derse yönelik olumlu tutumlar arttıkça öğrencilerin iletişim becerilerinin de arttığı görülmüştür. Konuşma becerisinin de iletişimde önemli bir yeri olduğu düşünüldüğünde Türkçe dersine dair olumlu tutumların konuşma becerisine de yansıtacağı tahmin edilmektedir. Bununla birlikte konuşmaya yönelik tutum düzeyinin de Türkçe dersi başarısında etkili olacağı varsayılmaktadır. Zira Kavcar vd.ne (2004) göre bireylerin, eğitim hayatları boyunca her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, büyük

oranda konuşma becerilerini etkili kullanmalarıyla bağlantılıdır. Duygularını ve düşüncelerini doğru, etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade edememek, bir bakıma düşünmemek, bunun sonucunda sınıf içi etkinliklere katılmamak, sonuç olarak öğrenememek demektir.

Bu nedenle Türkçe derslerinde öğrencilerin başarılı olmalarında konuşma tutumlarının yüksek olması ve bu beceriyi kullanmaları önem arz etmektedir.

Katılımcıların kardeş sayısına göre konuşma tutumlarına bakıldığında ölçeğin “ilgi ve sevgi” boyutu ile ölçeğin tamamında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak ölçeğin “kaygı ve endişe” boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu farkın kardeşi olmayanlar ile tek kardeşi olanların lehine olduğu, diğer bir deyişle kardeş sayısı fazla olanların kaygı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürdeki araştırmalarda bu sonucu destekler benzer bulgulara rastlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını inceleyen Kaya ve Koçoğlu’nun (2023) çalışmasında kardeş sayısı fazla olan katılımcıların yakın çevreye yönelik konuşma kaygılarında, okul içi ders dışı konuşma kaygılarında ve sınıf içinde ders dışı konuşma kaygılarında anlamlı derecede daha kaygılı oldukları belirlenmiştir. Akalın ve Adıgüzel (2020) gerçekleştirdikleri araştırmada ortaokul öğrencilerin kardeş sayılarına göre konuşma kaygılarının farklılaştığını, kardeş sayısı daha çok olan öğrencilerde genel konuşma kaygı düzeylerinin daha yüksek çıktığını belirlemişlerdir. Yine ortaokul öğrencilerinin katılımcıları oluşturduğu bir araştırmada (Yıldırım, 2015) kardeş sayısı fazla olanların genel konuşma kaygılarının yüksek olduğuna dikkat çekilmiştir. Kardeş sayısının azlığının konuşma kaygısına olan olumlu etkisinin, bu özellikteki çocukların ev ortamında konuşma pratiği açısından ebeveynler ile daha fazla deneyim yaşamalarından kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Akalın ve Adıgüzel’e (2020) göre anne babaların sahip oldukları çocuk sayıları onlarla geçirilen süreyi etkilemektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde bir çocukla geçirilen sürenin iki veya daha fazla çocukla geçirilen süreden daha fazla olacağı söylenebilir. Bu yüzden kardeşi olmayan veya tek kardeşi olan çocukların konuşma kaygı düzeylerinin daha düşük çıkmasında ebeveynleriyle daha fazla vakit geçirmelerinin etkisi olacağı söylenebilir. Diğer taraftan çok kardeşli öğrencilerin daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı yaşamalarının ev ortamındaki rekabetten veya görünür olma düşüncesinden, kardeşler arasındaki söz hakkı mücadelesinden ve eleştirilme/alay edilme korkusundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Anne eğitim durumu değişkenine göre katılımcıların konuşma tutumları ölçeğin tamamında ve “kaygı ve endişe” boyutunda anne eğitim durumu “yükseköğretim” olanlar lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre anne eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin genel konuşma tutumları artarken konuşmaya yönelik kaygıları azalmaktadır. İlkokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını inceleyen Kuru ve Akoğlu (2024) öğrencilerde var olan konuşma kaygısı ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu, konuşma kaygıları daha yüksek olan öğrencilerin anne eğitim düzeyi düşük olan öğrenciler olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer sonuçlar ortaokul (Kavruk ve Deniz, 2015; Yıldırım, 2015; Arslan, 2018; Akalın ve Adıgüzel, 2020; Gündüz, 2020; Kaya ve Koçoğlu, 2023) ve lise (Can ve Arslan, 2024) öğrencilerinin konuşma kaygılarının araştırıldığı çalışmalarda da ortaya çıkmış, anlamlı farklılıkların daha üst düzey anne eğitim durumu lehine olduğu belirlenmiştir. Makedonya’da ilköğretim 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerilerini araştıran Kayadibi’nin (2016), annesinin eğitim düzeyi ilkokul ve altı olanların lise ve üstü olanlara göre konuşma becerilerinin göre daha düşük olduğu şeklindeki bulgusu da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Yine Demir ve Börekçi’nin (2021) araştırmasında da ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algılarını pozitif yönde etkileyen değişkenler içinde anne eğitim düzeyinin yüksek olmasının etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının sözlü anlatıma yönelik tutumlarında (İşcan vd. 2017), hazırlıksız konuşma becerilerinde (Yüceer ve Doğan, 2021) ve konuşma kaygılarında (Tolun ve Güvey Aktay, 2020) anne eğitim durumunun belirleyici olmadığı şeklinde sonuçlara ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Bu farklılıkta katılımcıların yaşları ve aile ilişkileri gibi etkenlerin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları lisans öğrenimleri sırasında çoğunlukla aile ortamı dışında bulunduğundan, konuşma becerisi açısından ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle kıyasladığında ise onların daha başarılı bir görüntü sergilemeleri beklendiğinden konuşma tutumu ve kaygılarında ebeveyn etkisinin bu katılımcı grubunda farklılık oluşturmayaabileceği söylenebilir. Ancak ailelerle daha çok zaman geçirilen yaş gruplarında anne eğitim seviyesinin farklılık oluşturmaya kuvvetle muhtemeldir. Tolun ve Güvey Aktay’a (2020) göre aile, konuşma becerisinin ilk edinildiği yer olduğu için bu konuda ailede gerek anne gerekse baba modelinin büyük bir önemi vardır. Anneler ise büyüme ve ergenlik çağındaki çocuklar üzerinde daha etkili olan gruplardır (Kavruk ve Deniz, 2015). Bu sebeple annelerin öğrenim seviyesi yükseldikçe çocukların gelişimleri üzerindeki katkılarının ve onlarla olan iletişimlerinin daha fazla olabileceği tahmin edilmektedir (Akçam ve Türkyılmaz, 2020). Kuru ve Akoğlu’na (2024) göre anne

eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha az konuşma kaygısı yaşamasının sebepleri arasında bu özelliğe sahip annelerin daha bilinçli olmaları, çocuklarının eğitimini destekleyici faaliyetlerde bulunmaları, çocuklarıyla daha kaliteli ve daha fazla vakit geçirip onlara daha fazla söz hakkı tanımaları sayılabilir.

Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarında baba eğitim durumu değişkeninin belirleyici bir faktör olmaması araştırmanın bir diğer bulgusu olarak öne çıkmıştır. Bu sonuç ortaokul (Kavruk ve Deniz, 2015), lise (Can ve Arslan, 2024) ve lisans öğrencilerinin (Tolun ve Güvey Aktay, 2020; Mayrambeg Kızı ve Efilti, 2023;) konuşma kaygılarında; öğretmen adaylarının konuşma tutumlarında (İşcan vd., 2017) ve hazırlıksız konuşma becerilerinde (Yüceer ve Doğan, 2021) baba eğitim seviyesinin farklılık oluşturmadığı şeklinde bulgulara ulaşan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitime yönelik tutumları üzerine yürütülen araştırmada (Ürün Karahan, 2015) da tutumlar üzerinde katılımcıların babalarının çalıştıkları kurum ve alanların etkili olmadığı tespit edilmiştir. Mesleklerin/çalışma alanlarının eğitim seviyesiyle bağlantısı dikkate alındığında ilgili araştırmanın da bu çalışmadaki bulguyu destekleyebileceği düşünülmektedir. Bu durumun, toplum içerisinde babaya biçilen misyon ve aile içindeki görev dağılımından kaynaklı olabileceğine dikkat çeken Can ve Arslan'a (2024) göre babalar toplumda genellikle ev içinde kural koyan ve otorite sahibi bir figür olarak algılanırken bu durum, çocuk ile baba arasında belirli bir mesafeye sebebiyet vermekte, buna karşın anne ise daha şefkatli ve affedici bir figür biçiminde ön plana çıkmaktadır. Anne ve babanın üstlenmiş oldukları bu farklı roller, öğrencilerin özellikle ilk ve ortaöğretim dönemlerinde anneleri ile daha yakın iletişim kurmalarına yol açmaktadır. Ancak literatürdeki benzer sonuçların yanında baba eğitim düzeyinin konuşma becerisinde (Kayadibi, 2016), konuşma özyeterlik algısında (Demir ve Börekçi, 2021) ve konuşma kaygısında (Yıldırım, 2015; Arslan, 2018; Akalın ve Adıgüzel, 2020; Demir, 2023a; Kaya ve Koçoğlu, 2023; Kuru ve Akoğlu, 2024) anlamlı farklılık oluşturduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Bundan dolayı baba eğitim durumu değişkeninin konuşmanın farklı boyutlarında tek başına belirleyici bir etken olmadığı, katılımcı özelliklerine ve araştırma dönemlerine göre farklı sonuçların ortaya çıkabileceği ifade edilebilir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı, konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak ders saatlerinin yanı sıra konuşma odaklı atölye, drama, münazara ve okul radyosu gibi programları destekleyebilir.

Aile katılımını güçlendirmek amacıyla, dezavantajlı bölgelerde yapılabilecek kampanyalarla velilerin çocuklarının konuşma becerisine aktif destek sunmaları teşvik edilebilir.

Öğrencilerin iletişim becerilerini desteklemek amacıyla konuşma becerisi odaklı ölçme araçları (örneğin konuşma performans ölçekleri) geliştirilebilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Türkçe öğretmenleri, konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğu belirlenen öğrenci merkezli yöntemleri (örneğin rol oynama, yaratıcı drama, hikâye tamamlama, empati temelli diyalog çalışmaları) daha sistematik biçimde kullanabilir.

Türkçe ders notları 70'ten aşağı olan öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı konuşma faaliyetlerine daha fazla katılmalarının önü açılarak bu öğrencilerin de konuşma tutumlarının geliştirilmesine çalışılabilir.

Öğrencilerin konuşma tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için öğretmenler, eleştirel değil destekleyici dönüt veren bir sınıf atmosferi oluşturulabilir, öğrencilerin hata yapmaktan çekinmediği bir ortam sağlayabilir.

Aile eğitim düzeyinin konuşma becerisi üzerindeki etkisi dikkate alınarak öğretmenler, ev ödevlerinde aile katılımı gerektiren sözlü etkinliklere (örneğin “ailemle söyleşi” veya “anne-babamla anı paylaşımı”) yer verilebilir.

Velilere Yönelik Öneriler

Veliler, çocuklarına ev ortamında kendilerini sözlü olarak ifade etmeleri için fırsatlar sunabilir, günlük sohbetlerde çocuklarının düşüncelerini açıklamasını teşvik edebilir.

Anne eğitim düzeyinin konuşma tutumuna etkisi göz önüne alınarak, okullarda annelere yönelik “evde dili destekleme” seminerleri düzenlenebilir. Bu seminerlerde, çocukla diyalog kurma teknikleri, aktif dinleme, doğru model olma gibi konulara yer verilebilir.

Okul Yöneticilerine ve Rehberlik Servislerine Yönelik Öneriler

Kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin olumlu konuşma tutumu geliştirmeleri için ailelerle iş birliği yapılarak ev ortamında uygulamaya konulabilecek konuşma etkinlikleri planlanabilir. Okul yöneticileri, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilecek “okul içi sözlü iletişim günleri”, “haftanın konuşmacısı”, “mini sunum saati” gibi düzenli etkinlikleri okul kültürüne yerleştirebilir.

Rehberlik servisleri, konuşma kaygısı yüksek öğrenciler için öz güven ve topluluk önünde konuşma becerisi odaklı küçük grup çalışmaları düzenleyebilir.

Okul radyosu veya podcast projeleri aracılığıyla öğrencilerin doğal konuşma ortamlarında sorumluluk alması teşvik edilebilir.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Baba eğitim durumu değişkeni konuşma tutumlarında belirleyici değilken anne eğitim durumu değişkeninin belirleyici olmasının sebeplerini tespit etme adına temel dil becerilerinde ebeveyn eğitim durumlarının etkisi üzerine kapsamlı çalışmalar yürütülebilir.

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin konuşma tutumlarıyla sınırlandırılmıştır. İlkokul ve lise öğrencilerinin konuşma tutumları üzerine yapılacak araştırmalarla öğrenim seviyeleri arasında kıyaslamalar yapılabileceği gibi, konuşma dışındaki diğer temel dil becerilerinde tutum konusu üzerine de araştırmalara imza atılabilir.

Kız öğrencilerin konuşma becerisine karşı ilgi ve sevgilerinin yüksek olmasının yanında aynı zamanda bu beceriye karşı kaygılarının da yüksek olmasının nedenleri üzerine araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin konuşma tutumlarında meydana gelen düşüşte etkili olan faktörler incelenebilir ve üst sınıflardaki öğrencilerin konuşmaya yönelik tutumlarını olumlu etkileyecek etkinlikler düzenlenebilir.

Nicel verilerle desteklenen nitel çalışmalar (örneğin öğrenci görüşmeleri, sınıf gözlemleri) yapılarak konuşma tutumlarının arka planındaki duygusal ve sosyal faktörler derinlemesine analiz edilebilir.

Farklı illerde veya bölgelerde yürütülecek çalışmalar, bölgesel farklılıkların konuşma tutumuna etkisini ortaya koyabilir.



KAYNAKLAR

- Açıkgöz Ün, K. (1992). *İşbirlikli Öğrenme*. Malatya: Uğurel.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan.
- Ağarı, M. (2022). Dilin doğuşu üzerine mütaalalar. *Karabük Türkoloji Dergisi*. 5(1), 37-78.
- Akalın, S. ve Adıgüzel, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1345-1356. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3956>
- Akçam, A. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin İletişim Becerileri ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Akçam, A. ve Türkyılmaz, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 51-67. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.45155>
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil-Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Alım, M. ve Bekdemir, Ü. (2006). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Milli Eğitim*, 172, 263-275.
- Alrajafi, G., Wahyuningsih, Y. ve Maretha, C. (2022). Contributing factors in development of speaking skill. *SIGEH ELT: Journal of Literature and Linguistics*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.36269/sigeh.v2i1.778>
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Arıcı, B. (2021). Muş Alparslan Üniversitesi öğrencilerinin konuşma becerisine ilişkin tutumları. *ATLAS Journal International Refereed Journal on Social Sciences*, 7(40), 1798-1806. <http://dx.doi.org/10.31568/atlas.680>
- Arıkan, A. (2022). *Kırsal Bölgelerde ve Kent Merkezinde Yaşayan Çocukların Konuşma Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2). 34-43.

- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 2(3), 26-43. <https://doi.org/10.31458/iej.399014>
- Arslan, M. ve Kılıc, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Asan, H. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Eğitsel Oyunların Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Asefa, D. T. ve Enashe, M. B. (2024). Öğrencilerin gelişimine öğretmen katılımı konuşma becerileri. *Dil ve Metin*, 11(1), 131-142.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aydoğan, S. ve Çelik, H. (2024). Topluluk önünde konuşma tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 1780-1789. <https://doi.org/10.24315/tred.1450885>
- Aydın Şengül, Ö. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1149-1161.
- Aydın, S. ve Takkaç M. (2007). İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerde sınav kaygısının cinsiyet ile ilişkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 259-266.
- Azizoğlu, N. İ., Demirtaş Tolaman, T. ve İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.
- Babacan, M. (2009). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Başaran, M. ve Demir, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek amacıyla kullandıkları yöntem-teknik ve etkinlikler üzerine bir inceleme. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 39-54.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Başaran, Ş. N. (2021). *Konuşma Sesi Bozukluğu Olan ve Olmayan Çocukların Dil Becerilerinin ve Konuşma Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Bayburtlu, Y. S. (2019). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında kelime hazinesi katsayıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 44-66.

- Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Matematik Kaygısı, Genel Başarı ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bozkurt, Ü. (2019). Konuşmanın Zihinsel ve Fiziksel Temelleri. G. Çetinkaya (Ed.). *Konuşma ve Eğitimi İçinde* (43-68). Ankara: Pegem.
- Büyükkız, K. ve Hasırcı, S. (2013). Anadili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Can, A. ve Arslan, M. (2024). Demografik ve sosyo-ekonomik değişkenlere göre lise öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin incelenmesi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 16(63), 16-28. <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>
- Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 337-358. http://dx.doi.org/10.9761/jasss_326
- Coyle, D. (2014). Motivating Teachers and Learners as Researchers. In. D. Lasagabaster, A. Doiz ve J.M. Sierra (Eds.), *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice* (51-69). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 65-82.
- Çiçekli, K. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumları. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 2(2), 34-45.
- Demir, S. (2023 a). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 131-150.
- Demir, S. (2023 b). Öğretmen Adaylarının Konuşma Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. F. Kayalar (Ed.). *Küreselleşen Dünyada Eğitim Bilimleri İçinde* (71-95). İzmir: Duvar.
- Demir, S. ve Börekçi, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarına çeşitli değişkenlerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 94-110. <https://doi.org/10.16916/aded.826904>
- Demirci, E. (2019). *5E Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerileri ve Konuşma Kaygılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale üniversitesi, Kırıkkale.

- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 23-35.
- Doğan, F. (2022). *Hikâye Anlatma Becerisi Ediniminin Hazırlıksız Konuşma Becerisi Gelişimine Katkısı*. Doktora Tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Dölek, O. (2021). Konuşma tutumunun konuşma başarımını yordama gücü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1477-1492.
- Duman, B., Göral, G. N. ve Bilgin, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin sınıf ortamında yabancı dil konuşma kaygısı üzerine nitel bir çalışma. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 13-27.
- Dursun, H. ve Özenç, E.G. (2019). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kayseri ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 144-159.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-28.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 1308-9196.
- Erdem, İ. (2015). İletişim Sürecinde Konuşma Becerisi. A.Kaya (Ed.). *Kişiler Arası İlişkiler ve Etkili İletişim İçinde*. Ankara: Pegem.
- Ergenç, İ. ve Bekar Uzun, İ.P. (2017). *Türkçenin Ses Dizgesi*. Ankara: Seçkin.
- Ergin, A. (2014). Eğitimde Etkili İletişim. Ankara: Anı.
- Ergin, M. (2008). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Eyüp, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. *Milli Eğitim*, 197, 95-113.
- Ghafar, Z. N. ve Raheem, B. R. (2023). Factors affecting speaking proficiency in English language learning: A general overview on the speaking skill. *Journal of Social Science*, 2(6), 507-518. <http://dx.doi.org/10.57185/joss.v2i6.107>
- Göçer, A. (2014). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem.

- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Gül, F. ve Soysal, B. (2009). Dil ve düşünce ilişkisi üzerine. *Akademik Araştırma ve Dayanışma Derneği*, 13, 65- 76.
- Gündüz, A. (2020). *Duygusal Zekâ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Gündüz, A., ve Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 145-159.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Anlatma Teknikleri-2: Uygulamalı Konuşma Eğitimi*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(1), 1-27.
- Güneş, F. (2015). Konuşma Öğretiminde Uygulanan Yaklaşım ve Modeller. A. Şahin (Ed.). *Konuşma Eğitimi Yöntemler Etkinlikler İçinde*. Ankara: Pegem.
- Hamzadayı, E. (2019). Konuşmaya İlişkin Duyuşsal Nitelikler. G. Çetinkaya (Ed.). *Konuşma ve Eğitimi İçinde* (89-101). Ankara: Pegem.
- Harmer, J. (2007) *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Hussain, S. (2017). Teaching speaking skills in communication classroom. *International Journal of Media, Journalism and Mass Communications*, 3(3), 14-21. <http://dx.doi.org/10.20431/2454-9479.0303003>
- Işık Aydın, R. (2022). *Yansıtıcı Düşünmenin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Problemlerinin Tespiti ve Çözümüne Etkisi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- İşcan, A. (2015 a). İletişim, Konuşma ve Konuşmayla ilgili Temel Kavramlar. A. Şahin (Ed). *Konuşma Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler İçinde* (1-25). Ankara:Pegem.
- İşcan, A. (2015 b). Diksiyon, Ses Bilgisi ve Ses Eğitimi. A. Şahin (Ed). *Konuşma Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler İçinde* (59-116). Ankara: Pegem.
- İşcan, A., Karagöz, B. ve Almalı, M. (2017). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 42-63.
- Kantemir, E. (1972). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Sevinç.
- Kaplan, K. (2022). Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. M. Gün ve M. Memiş (Ed.). *Konuşma Eğitimi İçinde* (295-318). Ankara: Nobel.

- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Becerisi ve Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitime yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356.
- Karalı, Y., Şahin, T. G., Şen, M. ve Aydemir, H. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: İnönü Üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2277-2296. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1006027>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kart, S. (2022). 7. Sınıf Öğrencilerinin Şiir Ezberleme Çalışmalarının Topluluk Önünde Konuşma Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- 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, 415-445.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kavruk, H. ve Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 63-89.
- Kaya, A. (2016). *Etkili ve Güzel Konuşma Sanatı*. İstanbul: Salon.
- Kaya, A. İ. ve Koçoğlu, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 67-92. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369061>
- Kaya, M. (2024). İnşâd tekniğinin ortaokul öğrencilerinin konuşma tutumu ve öz yeterliğine etkisi. *Türkçe ve Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı Bildiri Kitabı-2*, 141-148. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kayadibi, N. (2016). *Makedonya’da İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimi (7. Sınıf Örneği)*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kemiksiz, Ö. (2019). Konuşma ve Sınıf İçi Uygulama Örnekleri. F. Topçuoğlu Ünal (Ed.). *Türkçe Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları İçinde* (125-150). Ankara: Nobel
- Kemiksiz, Ö. (2022). Self-efficacy perceptions of secondary school students regarding speaking skills. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 720-737.
- Kemiksiz, Ö. (2023). Türkçe öğretiminde tutum: Lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 752-774.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach’ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48. <http://dx.doi.org/10.5455/jmood.20160307122823>

- Korkmaz, T. ve Balcı, E. (2024). Mikro öğretim tekniğinin ilkököl öğrencilerinin dinleme ve konuşma beceri tutumlarına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 17(100), 81-96. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.75870>
- Korkmaz, Z. (1992). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kuru, O. ve Akoğlu, F. (2024). İlkööl öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 525-539. <https://doi.org/10.48146/odusbadiad.1375452>
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 8, 287-309.
- Lintner, T. ve Belovecova, B. (2024). Demographic predictors of public speaking anxiety among university students. *Current Psychology*. 43, 25215–25223.
- Lüle Mert, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 784-789.
- Mayrambeg Kızı, A. ve Efilti, E. (2023). Üniversite öğrencilerinin topluluk önünde konuşma kaygı düzeyinin belirlenmesi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 134-147. <https://doi.org/10.58648/inciss.1289256>
- Mermi, F. (2021). *İlkööl Öğrencilerinin Konuşma Becerisine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB. (2011). Diksiyon-1. (elektronik versiyon).
- MEB. (2025). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim.
- Memduhoğlu, H. B. ve Çelik, Ş. N. (2015). İngilizce öğretmen adayı olan ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 17-32.
- Muthoharoh, K. (2022). *The Correlation Among Student's Language Anxiety, Speaking Attitude, Speaking Performance, and Gender at STAIBA Purwoasri Kediri*. (Master's Thesis). <https://etheses.iainkediri.ac.id> sayfasından erişilmiştir.
- Nuha, M. U. ve Saputri, T. (2021). Improving students' speaking skill through youtube video: Systematic review. *Konstruktivisme: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 13(1), 25-36. <http://dx.doi.org/10.35457/konstruk.v13i1.1098>

- Ogur, E. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik görüşleri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 373-387. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7396664> 2022
- Onan, B. (2012). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel.
- Özbay, M. (2005a). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal Of Qafkaz University*, 16, 177-184.
- Özbay, M. (2005b). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma. *Millî Eğitim Dergisi*, 33(168), 116-125.
- Özbay, M. (2009). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özdemir, E. (2008). *Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*. İstanbul: Remzi.
- Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1917-1930.
- Özgür, İ. (2003). *Konuşma Bozuklukları ve Sağaltımı*. Ankara: Nobel.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu.
- Özköse, S. (2017). *Karşılaştırmalı Dil Bilimi ve Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Öztürk, İ. Y. ve Kavas, M. (2019). Görsel okuma ve görsel sunu becerileri bağlamında 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 23-39.
- Öztürk, İ. Y. (2022). Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Konuşma Eğitimi. M. Gün ve M. Memiş (Ed.). *Konuşma Eğitimi İçinde* (171-193). Ankara: Nobel.
- Parlak yıldız, H. (2001). Telaffuz ve imla. *Dil Dergisi*, 109, 48-63.
- Pehlivan, A. ve Aydın, İ. S. (2019). Konuşma Hataları. G. Çetinkaya (Ed.). *Konuşma ve Eğitimi İçinde* (171-187). Ankara: Pegem.
- Polat, E. (2017). Kaygı düzeyi ve akademik özyeterlik inancının akademik başarı ile ilişkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.11611/yead.312024>
- Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik. *Uhudağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.

- Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 261-270.
- Sarıca, S. ve Gündüz, M. (1999). *Güzel Konuşma Yazma: Kompozisyon*. İstanbul: Fil.
- Saussure, F. (1998). Genel Dilbilim Dersleri. Vardar, B. (Çev). İstanbul: Multilingual.
- Senemoğlu, N. 2009. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Sever, S. (1998). *Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü anlatım)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 31(1), 51-66.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı.
- Sevim, O. (2017). Konuşma İlkeleri ve Konuşmacı Özellikleri. Akçay, A ve Baskın, S. (Ed.). *Etkinliklerle Hafta Hafta Konuşma Eğitimi İçinde* (233-255). Ankara: Anı.
- Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 379-393.
- Sönmez, M. (2010). Kelâmcılara göre “dillerin kaynağı” problemi ile ilgili tartışmalara ilişkin bir değerlendirme. *Kelam Araştırmaları*, 8(1),183-210.
- Taşer, S. (2015). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Pegasus.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel.
- TDK. (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekşan, K., Mutlu, H. H., ve Çinpolat, E. (2019). The examination of the relationship between the speech anxiety and speaking skill attitudes of middle school students and the opinions of teachers on speech anxiety. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1395-1412. <http://dx.doi.org/10.17263/jlls.668527>
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2013). *Konuşma Eğitimi (Sözlü anlatım)*. Ankara: Pegem.
- Tolun, K. ve Güvey Aktay, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 86-98.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *International Journal of Social Science*, 5(7), 735-750.

- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden, M. (2014). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, D. (2017). Ortaokul öğrencileri için konuşma becerisi tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 5(6), 120-131. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3739>
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yangil, M. K. (2019). Empati tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 14(2), 107-120. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14793>
- Turan, A. D. (2018). *Türk Dili-1*. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>
- Tüzemen, T. ve Kardaş, M.N. (2017). Akademik çelişki tekniğinin 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 581-610.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1601-1611.
- Ushioda, E. (2014). Motivation, Autonomy and Metacognition: Exploring Their Interactions. In D. Lasagabaster, A. Doiz, ve J. M. Sierra (Eds.). *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice* (31-49). Amsterdam: John Benjamins.
- Ünal, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Ünsal, F. (2019). *Türkçe Derslerinde Rol Alma Modeli ile Hazırlanan Etkinliklerin Öğrencilerin Konuşma Tutum ve Kaygılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ürün Karahan, B. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumları (Kars ili örneği). *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-45.
- Ürün Karahan, B. (2020). Konuşmaya yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 15(2), 1319-1327. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41467>
- Ürün Karahan, B. ve Kılıçoğlu Bayraktar, M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmaya yönelik tutumları ile iletişim doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 370-377.

- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yangil, M. K. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). İkna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 321-336. <https://doi.org/10.16916/aded.510840>
- Yavuz, M. (2010). Öğretmenlerin geri bildirimlerine göre okul müdürlerinin dinleme becerilerinin analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 292-306.
- Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2021). Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 89-105. <https://doi.org/10.19160/eijer.978454>
- Yelok, V. S. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Yıldız, B. G. (2011). *Kaygının Dikkat Süreçleri Üzerindeki Etkisinin Olaya İlişkin Potansiyeller ile Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.
- Yüceer, D. (2014). *Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yüceer, D. ve Doğan, Y. (2021). Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 81-103.
- Zorbaz, K. Z. ve Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1737-1756.

EKLER

EK 1: Kişisel bilgi formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu form “Kişisel Bilgi Formu” ve “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Elde edilen veriler sadece bu araştırma için kullanılacak, hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz ve eksiksiz olarak doldurunuz. Araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Feray AYAN KARLIDAĞ

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Kişisel Bilgi Formu

Okul Adı

Cinsiyet

() Kız () Erkek

Sınıf Düzeyi

() 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf

Bir Önceki Dönem Türkçe Dersi Notu

() 1-39 () 40-55 () 55-69 () 70-84 () 85-100

Kardeş Sayısı (Kendiniz hariç)

() Kardeşi yok () 1 () 2 () 3 () 4 ve üzeri

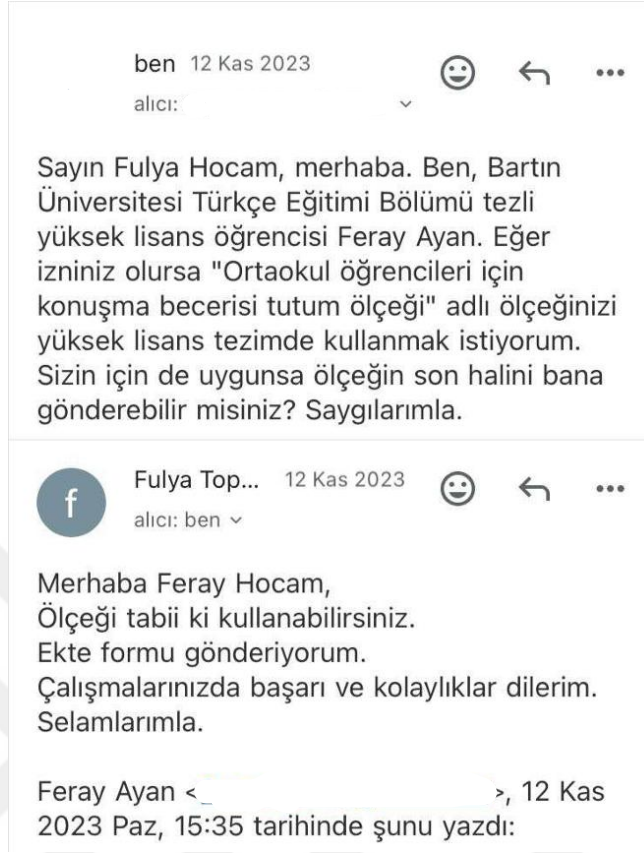
Anne Eğitim Durumu

() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

Baba Eğitim Durumu

() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite

EK 2: Ölçek Kullanım İzni



EK 3: Etik Kurul Belgesi



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Onay Belgesi



TOPLANTI SAYISI
3

KARAR SAYISI
1

TOPLANTI TARİHİ
14.03.2024

Protokol No:	2024-SBB-0075
Araştırmanın Başlığı:	Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Tutumları
Proje Yürütücüsü:	Feray AYAN
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	19.01.2024

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 14.03.2024 tarihli ve 3 numaralı toplantıda 2024-SBB-0075 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Başkan	Başkan yardımcısı	Üye
Üye	Üye	Üye
Dr. Öğr. Üyesi Sevim Handan YILMAZ		
Üye		

Belge Doğrulama Kodu: C7PHEAU

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Takip Adresi: <http://ubys.bartın.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Ajdacı Mahallesi Fakülte Caddesi No:54 Bartın

Bilgi için :



EK 4: Uygulama Araştırma İzinleri



Karaman Amele Birliği Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003509

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 707386

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: FERAY AYAN KARLIDAĞ

Araştırmanın Adı: Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Tutumları

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Karaman Amele Birliği Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ZONGULDAK

Veri Toplama Aracının Başlığı: Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 01.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 01.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ZONGULDAK İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



Merkez Cumhuriyet Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003509

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 714060

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: FERAY AYAN KARLIDAĞ

Araştırmanın Adı: Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Tutumları

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Merkez Cumhuriyet Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ZONGULDAK

Veri Toplama Aracının Başlığı: Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 01.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 01.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ZONGULDAK İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülide yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



Keller Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003509

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 707956

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: FERAY AYAN KARLIDAĞ

Araştırmanın Adı: Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Tutumları

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Keller Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ZONGULDAK

Veri Toplama Aracının Başlığı: Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 01.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 01.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ZONGULDAK İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



Mimar Sinan Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003509

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 716317

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: FERAY AYAN KARLIDAĞ

Araştırmanın Adı: Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Tutumları

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Mimar Sinan Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ZONGULDAK

Veri Toplama Aracının Başlığı: Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 01.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 01.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ZONGULDAK İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modüle yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



Murat Kayhan Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003509

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 707767

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: FERAY AYAN KARLIDAĞ

Araştırmanın Adı: Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Tutumları

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Murat Kayhan Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ZONGULDAK

Veri Toplama Aracının Başlığı: Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 01.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 01.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ZONGULDAK İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



Elvanpazarcık Şehit Gökşal Cin Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003509

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 707242

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: FERAY AYAN KARLIDAĞ

Araştırmacının Adı: Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Tutumları

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Elvanpazarcık Şehit Gökşal Cin Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ZONGULDAK

Veri Toplama Aracının Başlığı: Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 01.11.2024

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 01.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ZONGULDAK İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İznî" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



Beycuma Şehit Onbaşı Rifat Köktürk Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.003509

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 702194

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: FERAY AYAN KARLIDAĞ

Araştırmacının Adı: Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Yönelik Tutumları

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Beycuma Şehit Onbaşı Rifat Köktürk Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ZONGULDAK

Veri Toplama Aracının Başlığı: Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 01.11.2024

Araştırmacının Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 01.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ZONGULDAK İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı

Doğum Yeri ve Tarihi

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi

Yüksek Lisans Öğrenimi

Bildiği Yabancı Diller

Bilimsel

Faaliyet/Yayınlar

Aldığı Ödüller

İş Deneyimi

Stajlar

Projeler ve Kurs

Belgeleri

Çalıştığı Kurumlar

İletişim

E-Posta Adresi

Tarih

