T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE DİL BECERİLERİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRİM İÇİ SINIFLARDA YAŞADIKLARI İLETİŞİM KAYGILARININ BELİRLENMESİ

YİĞİT OMAY
20746015

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ FUAT ARICI

İSTANBUL
2022

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE DİL BECERİLERİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRİM İÇİ SINIFLARDA YAŞADIKLARI İLETİŞİM KAYGILARININ BELİRLENMESİ

YİĞİT OMAY
20746015
ORCID NO: 0000-0002-9111-3961

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ FUAT ARICI

İSTANBUL
2022

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE DİL BECERİLERİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRİM İÇİ SINIFLARDA YAŞADIKLARI İLETİŞİM KAYGILARININ BELİRLENMESİ

YİĞİT OMAY
20746015

Tezin Savunulduğu Tarih: 12.09.2022
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad	**İmza**
Tez Danışmanı : **Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı**	
Jüri Üyeleri : **Prof. Dr. Mustafa Başaran**	
: **Prof. Dr. Muhammet Baştuğ**	

İSTANBUL
Eylül 2022

ÖZ

TÜRKÇE DİL BECERİLERİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRİM İÇİ SINIFLARDA YAŞADIKLARI İLETİŞİM KAYGILARININ BELİRLENMESİ

Yiğit Omay

Eylül 2022

Covid-19 salgını sonrasında dünyada ve dolayısıyla Türkiye'de çevrim içi eğitim imkânları daha da yaygınlaşmıştır. Çevrim içi sınıflar yeni araştırma alanlarına da kapı aralamaktadır. Yapılacak araştırmaların zeminini oluşturan temel unsurlardan biri ise ölçme ve değerlendirme süreçlerinin temelini oluşturacak ölçme araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve bu doğrultuda sahadan veri toplanmasıdır. Buradan hareketle çalışmada Türkçe dil becerileri bağlamında öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflarda yaşadıkları iletişim kaygılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygılarının belirlenmesi için Türkçe dil becerileri olan okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerini temele almak ve iletişim kaygılarını şekillendiren hâlleri bu beceriler bağlamında belirlemek oldukça mühimdir. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle öğretmen adaylarıyla Türkçe dil becerileri bağlamında geliştirilen soruları içeren form ile görüşme çalışması yapılmıştır. Elde edilen veriler açık kodlama ile incelenmiş, yapılan analizler neticesinde üç tema (iletişim, mekân, teknoloji) ve alt kategorilerinden oluşan bir çözümlemeye ulaşılmıştır. Bulguların literatürle mukayesesi neticesinde ulaşılan sonuçların kapsayıcılığı ve derinliği yeterli görülmüştür. Devamında elde edilen bulgulardan hareketle taslak madde formunun hazırlanmasına geçilmiş ve beş uzmandan görüş alınarak Lawshe analizi tamamlanmıştır. Keşfedici faktör analizi yoluyla üç faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır: anlatma kaygısı, sosyal kaygı, anlama kaygısı. Cronbach's Alpha değerleri her faktör ve ölçek toplam puanı için yeterlidir. Son olarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model uyum değerleri anlamlı bulunmuştur. Nitel analizlerden farklı olarak nicel analizlerin faktör yapısının farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının dil becerileri bakımından iletişim süreçleri ve sosyal hayatlarına yönelik olarak yaşadıkları iletişim süreçlerine dair kaygılarına işaret eden faktörler aynı zamanda sınıf içi iletişim kanallarının açık tutulmasının ehemmiyetine işaret etmektedir. Geliştirilen ölçeğin sahada uygulanmasından hareketle elde edilen veriler öğretmen adaylarının yüksek seviyede olmamakla beraber belirgin bir kaygıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin şahsi karakterlerinden içinde bulundukları çevreye kadar geniş bir değişken havuzunun ilgili kaygılar üstünde etkili olabileceği analizler sonucunda görülmüştür. Dolayısıyla gelecek araştırmalarda yapısal eşitlik modellemesinin kullanıldığı yeni çalışmalarla çevrim içi sınıflarda yaşanılan iletişim kaygısının sosyal değişkenler evrenindeki yerinin belirlenmesi faydalı olabilecektir.

Anahtar Kelimeler: iletişim kaygısı, çevrim içi sınıflar, öğretmen adayları.

ABSTRACT

DETERMINING THE COMMUNICATION ANXIETY EXPERIENCED BY PRE-SERVICE TEACHERS IN THE CONTEXT OF TURKISH LANGUAGE SKILLS

Yiğit Omay

September 2022

After the Covid-19 epidemic, online education opportunities have become more widespread in the world and therefore in Turkey. Online classes are also opening the door to new research areas. One of the basic elements that form the basis of the research to be done is the development and application of measurement tools that will form the basis of measurement and evaluation processes and data collection from the field in this direction. From this point of view, in the context of Turkish language skills, it was aimed to determine the communication concerns of teacher candidates in online classes. In order to determine the communication anxiety experienced in online classes, it is very important to base the Turkish language skills of reading, writing, listening, and speaking and to determine the situations that shape communication concerns in the context of these skills. In the scale development process, first of all, an interview study was conducted with the teacher candidates with the form containing the questions developed in the context of Turkish language skills. The data obtained were analyzed with open coding, and as a result of the analyzes made, an analysis consisting of three themes (communication, environment, technology) and sub-categories was reached. The comprehensiveness and depth of the results reached as a result of the comparison of the findings with the literature were deemed sufficient. Afterward, based on the findings obtained, the preparation of the draft item form was started and the Lawshe analysis was completed by taking the opinions of five experts. A three-factor structure was reached through exploratory factor analysis: narration anxiety, social anxiety, and understanding anxiety. Cronbach's Alpha values are sufficient for each factor and scale total score. Finally, as a result of confirmatory factor analysis, model fit values were found to be significant. It was observed that the factor structure of quantitative analyzes differed from qualitative analyzes. Factors pointing to the pre-service teachers' concerns about their communication processes in terms of their language skills and their social lives, also point to the importance of keeping in-class communication channels open. The data obtained from the application of the developed scale in the field reveal that the pre-service teachers have significant anxiety, although not at a high level. As a result of the analysis, it has been seen that a wide pool of variables, from the personal characters of the students to the environment they are in, can be effective on related concerns. Therefore, it may be useful to determine the place of communication anxiety experienced in online classrooms in the universe of social variables with new studies using structural equation modeling in future research.

Key Words: communication anxiety, online classes, pre-service teachers.

ÖN SÖZ

Türkçe dil becerilerinin eksikliği sebebiyle ortaya çıkan iletişim kaygıları çevrim içi ve yüz yüze eğitim arasında farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bu farklılıkların iletişim kaygısı üzerindeki etkilerinin belirlenmesi ise elzemdir. Öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflarda yaşadıkları iletişim kaygılarının belirlenmesi ve bu kaygıların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi bu araştırmanın ana amacıdır. Bu kaygıların belirlenmesi ve incelenmesi gelecekte yapılacak olan çalışmalara kapı açması ve bu kaygıların giderilmesi noktasında yapılacak çalışmalar için de bir kaynak teşkil edecektir.

Araştırmanın ilk bölümünde araştırmanın amacı, önemi, problem durumu ve problem cümlesine yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın temel kavramlarını oluşturan dil becerileri, kaygı ve çevrim içi eğitim başlıklarının kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklemi, ölçme aracının geliştirilme süreci verilmiştir. Dördüncü bölümde iletişim kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve ilerleyen kısımda sonuç ve öneriler verilmiştir.

Öncelikle lisans ve yüksek lisans hayatım boyunca bana yol gösteren, tez sürecinde tecrübelerini ve ilmini benden eksik etmeyen Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte metodoloji ve ölçme alanındaki tavsiye ve teklifleri için Dr. Talha Göktentürk'e teşekkür ederim.

Eğitim sürecinde dersleri ve öğretileri için Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndaki hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecinde acı kayıplarıyla sarsıldığım amcam Fahrettin Omay ve dostum Tarık Çelik'e Allah'tan rahmet diliyorum.

Üzerimdeki emeğini asla ödeyemeyeceğim, en büyük destekçim olan, evlatları için her fedakarlığı gözünü kırpmadan yapan, içimi her zaman neşe ve sevgiyle dolduran, gözümün ışığı annem Nuran Omay'a tüm varlığımla teşekkür ederim.

Gözlerimi açtığım ilk günden bugüne kadar sırtımı yasladığım, ömrü boyunca çalışıp ailesini bir gün dahi kimseye muhtaç etmeyen, varlığıyla bana güç ve güven veren canım babam Ramazan Omay'a teşekkür ederim.

Beni küçük bir çocukken sokaklarda koruyup kollayan, sokaklardan uzak durmamı ve eğitimime odaklanmamı sağlayan, yeri geldiğinde babalık yeri geldiğinde ağabeylik yapan, bu satırları yazarken gözlerimin dolmasına sebep olacak kadar sevgi ile bağlı olduğum kardeşim, ağabeyim Yasin Omay'a teşekkür ederim.

Son olarak çalışmamı, zorlu salgın şartları ve acı kayıplar içinde geçen bu iki yılda doğumuyla en büyük neşe kaynağımız olan yeğenim Barlas Omay'a armağan ediyorum.

İstanbul; Eylül, 2022 Yiğit Omay

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **iii**
ABSTRACT ..... **iv**
ÖN SÖZ ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xi**
KISALTMALAR ..... **xii**

1. GİRİŞ **1**
1.1. Araştırmanın Problem Durumu 3
1.2. Problem Cümlesi 5
1.3. Araştırmanın Amacı 6
1.4. Araştırmanın Önemi 7

2. KURAMSAL ÇERÇEVE **10**
2.1. Dil Becerileri 10
2.1.1. Konuşma Becerisi 10
2.1.2. Yazma Becerisi 11
2.1.3. Okuma Becerisi 12
2.1.4. Dinleme Becerisi 13
2.2. Kaygı 14
2.2.1. Konuşma Kaygısı 15
2.2.2. Yazma Kaygısı 16
2.2.3. Okuma Kaygısı 17
2.2.4. Dinleme Kaygısı 18
2.2.5. İletişim Kaygısı 19
2.2.5.1. İletişim Kaygısı Türleri 19
2.3. Çevrim İçi Eğitim 21
2.3.1. Dünyada Çevrim İçi Eğitimin Tarihi 22

2.3.2. Türkiye'de Çevrim içi Eğitimin Tarihi 23
2.3.3. Uzaktan Öğrenme Kuram ve Kavramları 25
2.3.3.1. Bağımsız Çalışma Kuramı 26
2.3.3.2. Endüstrileşme Kuramı 26
2.3.3.3. Her Yerde Öğrenme (Ubiquitous Learning) 27
2.3.3.4. Bağlantıcılık (Connectivism) 28

3. YÖNTEM 31
3.1. Araştırmanın Metodu 31
3.2. Çalışma Grubu 31
3.3. Veri Toplama Araçları 32
3.3.1. Görüşme Aşaması 32
3.3.1.1. Katılımcılar 33
3.3.1.2. Ölçek Geliştirme Süreci 33
3.3.1.3. Verilerin Analizi 34
3.3.2. Nicel Safhaya Ait Bulgular 34
3.3.2.1. Madde Havuzunun Oluşturulması 34
3.3.2.2. Normallik Testi 39
3.3.2.3. Keşfedici Faktör Analizi 40
3.3.2.4. Cronbach's Alpha Güvenilir Olma Katsayıları 49
3.3.2.5. Alt %27 ve Üst %27'lik Bağımsız Gruplar T-Testi 50
3.3.2.6. Pearson Korelasyonu 54
3.3.2.7. Doğrulayıcı Faktör Analizi 55

4. BULGULAR 58
4.1. Öğretmen Adaylarının İletişim Kaygısı Seviyeleri 58
4.2. Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırma 59
4.3. Okunan Bölüm Açısından Karşılaştırma 62
4.4. Annenin Eğitim Düzeyi Açısından Karşılaştırma 63
4.5. Babanın Eğitim Düzeyi Açısından Karşılaştırma 64
4.6. Kardeş Sayısı Açısından Karşılaştırma 66
4.7. Derse Bağlanırken Kullanılan Elektronik Cihaz Açısından Karşılaştırma 67
4.8. Günlük İnternette Geçirilen Zaman Açısından Karşılaştırma 68
4.9. Cinsiyet Açısından Karşılaştırma 69

4.10. Kendine Ait Bir Odanın Bulunması Açısından Karşılaştırma 71
4.11. Yeterli İnternet Bağlantısı Açısından Karşılaştırılması 72

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 74
5.1. Sonuç ve Tartışma..... 74
5.2. Öneriler 76

KAYNAKÇA 78
EKLER..... 89

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubuna Yönelik Betimsel İstatistikler 31
Tablo 2: Lawshe Analizi Tablosu 35
Tablo 3: Normallik Testi Sonucunda Ortaya Çıkan Basıklık ve Çarpıklık Değerleri 39
Tablo 4: Döndürülmüş Bileşenler Matriksi 40
Tablo 5: Ortak Yük Değerleri 43
Tablo 6: Açıklanan Toplam Varyans 45
Tablo 7: Keşfedici Faktör Analizi Neticesinde Belirlenen Faktörler ve Maddeler ... 48
Tablo 8: Keşfedici Faktör Analizi Neticesinde Belirlenen Faktörler ve Bu Faktörlerin Güvenilir Olma Katsayıları 49
Tablo 9: Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Tablosu 50
Tablo 10: Ölçek Faktörlerinin ve Ölçek Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Tablosu 53
Tablo 11: Faktörler Arası ve Faktör Toplam Korelasyon Tablosu 54
Tablo 12: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri 56
Tablo 13: Öğretmen Adaylarının İletişim Kaygısı Seviyeleri 58
Tablo 14: Sınıf Düzeyi Değişkeninin Betimsel İstatistikleri 59
Tablo 15: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları 59
Tablo 16: Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Gabriel Post-Hoc Testi Sonuçları 60
Tablo 17: Okunan Bölüm Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler 62
Tablo 18: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Okunan Bölüm Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları 62
Tablo 19: Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler 63
Tablo 20: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları 63
Tablo 21: Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler 64
Tablo 22: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları 65
Tablo 23: Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler 66
Tablo 24: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları 66

Tablo 25: Derse Bağlanırken Kullanılan Elektronik Cihaz Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler 67

Tablo 26: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Derse Bağlanırken Kullanılan Elektronik Cihaz Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları 67

Tablo 27: Günlük İnternette Geçirilen Zaman Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler 68

Tablo 28: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Günlük İnternette Geçirilen Zaman Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları 68

Tablo 29: Cinsiyet Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler 69

Tablo 30: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları 70

Tablo 31: Kendine Ait Bir Odanın Bulunması Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler 71

Tablo 32: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının 4.10. Kendine Ait Bir Odanın Bulunması Değişkeni Açısından Karşılaştırmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları 71

Tablo 33: Yeterli İnternet Bağlantısı Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler 72

Tablo 34: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Yeterli İnternet Bağlantısı Değişkeni Açısından Karşılaştırmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları 72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Uzaktan Eğitimin Dönemleri, Evreleri ve Değişimleri 23
Şekil 2: Yamaç-Birikinti Grafiği..... 48
Şekil 3: Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı 56

KISALTMALAR

AMOS : Analysis of Moment Structure

CA : Communication Apprehension

CD : Compact Disc

CFI : Comparative Fit Index

CVR : Content Validity Ratio

Df : Degree of Freedom

GFI : Goodness of Fit Index

İTÜ : İstanbul Teknik Üniversitesi

KMO : Kaiser-Meyer-Olkin

ODTÜ : Ortadoğu Teknik Üniversitesi

RMSEA : Root Mean Square Error of Approximation

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

STOU : Sukhothai Thammathirat Open University

TDK : Türk Dil Kurumu

YÖK : Yükseköğretim Kurumu

1. GİRİŞ

İletişim insan hayatının en mühim unsurlarından biridir. Avcı'ya (2019) göre iletişim süreci süreklilik arz eden kaynağın mesaj gönderdiği, dinleyicinin ise tepki verdiği karşılıklı bir mesaj alışverişidir. İletişim için en önemli unsurlardan biri ise üstünde uzlaşılmış bir fikir birliğidir. İletişimin içindeki kişilerin iletişimi sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için ortak göstergeler üzerindeki fikir birliğinin sağlanması ve bu ortak göstergelerin üzerinden konuşulması gerekmektedir (Luhmann, 1992).

İletişimin gönderici, mesaj, kanal ve alıcı olmak üzere dört temel unsuru bulunmaktadır (Bolat, 1996). Gönderici ya da kaynak mesajı oluşturan, ileten ve iletişimi başlatan unsurdur. Kaynak bir kişi olabileceği gibi bir nesne veya bir topluluk da olabilir. Mesaj ya da ileti iletişimde bulunan tarafların ortak bir kültürde paylaştığı semboller ve kodların oluşturduğu bir yapıdır (Değerli, 2020). Kanal ya da araç göndericinin oluşturduğu mesajın alıcıya iletildiği yapılardır. Kimi zaman ses dalgaları, kimi zaman mimikler birer kanal olabilir. Alıcı, göndericinin bir kanal yoluyla ilettiği mesajın ulaşmasını istediği hedeftir (Küçük, 2012).

İletişimin mühim olduğu alanlardan biri de eğitimdir. Eğitimde iletişimin sağlıklı bir biçimde işlemesi eğitimin başarıya ulaşabilmesi için gereklidir. Eğitim ortamında genellikle öğretmen gönderici, öğrenci alıcı pozisyondadır. Öğretmenin bilgileri doğru bir kodlama ve araç ile hedefe ulaştırması gerekmektedir. Eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için bu sürecin aktörlerinin sağlıklı bir iletişime sahip olması gerekmektedir. Öğretmende veya öğrencide bir iletişim bozukluğu eğitim sürecini sekteye uğratmaktadır. İletişim bozukluğunun en büyük nedenlerinden biri de iletişim kaygısıdır.

İletişim bozukluklarında dil becerileri etrafında gelişen kaygıların payı büyüktür. Türkçe dil becerileri olan konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinin hem öğretilmesinde hem de kullanılmasında yaşanan bir bozukluk iletişim ve öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir.

Türkçe'nin öğretilmesinde temel yetkinliklerden biri de ana dilde iletişimdir. Ana dilde iletişim kurarken kavram, düşünce ve görüşleri Türkçe dil becerileri yoluyla her türlü kültürel alan ve bağlamda kullanmak kazandırılmak istenen bir yetkinliktir (MEB, 2019). Türkçe dil becerilerinin eksikliğinden kaynaklanan iletişim kaygıları ise iletişimi sekteye uğratan faktörlerdendir. Çevrim içi sınıflarda iletişimin en sık kullanıldığı beceriler olan dinleme ve konuşma becerileri başta olmak üzere dil becerilerinin eksikliğinden kaynaklanan kaygıların bir neticesi olarak iletişim kaygısı yaşanmaktadır. Bu iletişim kaygılarının belirlenmesi için de Türkçe dil becerilerinin iletişim kaygısına yol açtığı alanlar belirlenmelidir.

İletişim kaygısı kişinin kurmak istediği veya kurduğu iletişim hakkında yaşadığı korku ve endişe hâlidir. Bu kavramı ilk ortaya atan McCroskey'e (1984) göre sözlü iletişimle ilişkili geniş ölçekli bir kaygı olarak tanımlanmıştır.

McCroskey'e (1977a) göre yüksek seviyede iletişim kaygısı olan kişiler iletişim kurma imkânı olduğunda bundan kaçacak, bu kaçınmanın sonucu olarak iletişim kaygısı yaşamayan kişilere nazaran çevreleri tarafından olumsuz bir bakış açısıyla karşılaşacak ve bu kaçınmanın bir diğer sonucu olarak ekonomik, politik, akademik ve sosyal yaşamları olumsuz etkilenecektir. Buna karşın çevrim içi iletişim, iletişim kurmada kaygı yaşayan kişileri iletişim kurmaya teşvik edici ve iletişim kaygısı temelli baskıyı azaltıcı bir yapıya sahiptir. (Hammick, Lee, 2014).

Türkçe dil becerilerinden hareketle iletişim kaygılarının incelenmesi sonucunda başta Türkçe öğretmeni adayları olmak üzere tüm öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflarda daha sağlıklı iletişim kurmalarının ve öğretmen olduklarında çevrim içi sınıflardaki iletişim kaygıları ile ilgili bilgi sahibi olmalarının yolu açılacaktır. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören lisans öğrencileri olan öğretmen adaylarının iletişim kaygılarını gidermek noktasındaki ilk adım bu kaygıların belirlenmesidir. Türkçe öğretmeni adayları başta olmak üzere öğretmen adaylarının yaşadıkları iletişim kaygıları ve bu kaygıların çeşitli değişkenler ile olan ilişkisinin ortaya koyulması mühimdir.

Çevrim içi eğitim özellikle son yıllarda Covid-19 salgını nedeniyle Türkiye'deki tüm öğretim kademelerinde uygulanmıştır. Dünyanın tekrar böyle büyük çaplı salgınlar yaşayacağı uzmanlar tarafından belirtilmektedir (Pearce, 2020). Bunun bir neticesi olarak çevrim içi eğitim gelecekte geçmişe nazaran çok daha yaygın olacaktır.

Çağımızın getirdiği teknolojik gelişmeler, tabii felaketler, mesafeler gibi çeşitli faktörler çevrim içi eğitimin gittikçe yaygınlaşmasına sebep olmaktadır. Çevrim içi eğitimin yaygınlaşmasıyla birlikte çevrim içi eğitim ortamlarının incelenmesi gerekliliği doğmaktadır.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Sınıf içinde öğretmen ile öğrencinin iletişim kurması öğrenmenin gerçekleşmesi için şarttır. İletişimin sağlıksız olmasının en mühim sebeplerinden bir ise iletişim kaygısıdır. İletişim kaygısının yoğun yaşandığı durumlarda öğrenci iletişimden kaçacak ve bunun neticesinde sağlıklı bir iletişim kurulması imkânsız hâle gelecek ve öğrencinin hem sosyal hem psikolojik durumu bundan olumsuz etkilenecektir (McCroskey, 1977a). Bunun yaşanmaması için öğrencilerin yaşadıkları iletişim kaygılarının giderilmesi gerekmektedir. Bunun ilk adımı da iletişim kaygılarının belirlenmesidir.

Çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygılarının belirlenmesinde iletişim kaygılarının yaşandığı hâllerin büyük çoğunluğunu oluşturan Türkçe dil becerilerine bakmak ve bu becerilerin eksikliğinden kaynaklanan iletişim kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelemek mühimdir. Türkçe Öğretim Programı'nın (MEB, 2019) özel amaçlar bölümünde dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ifadesi bulunmaktadır. Çevrim içi eğitimin önümüzdeki yıllarda da var olacağı düşünüldüğünde dil becerilerinin eksikliğinin ve sosyal kaygıların ortaya çıkardığı iletişim kaygılarının belirlenmesi elzemdir. Türkçe öğretmeni adayları başta olmak üzere iletişim kaygılarının giderilmesi öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bu sorumluluğun yerine getirilmesi için öğretmenlerin çevrim içi sınıflarda yaşadıkları iletişim kaygılarının giderilmesi gerekmektedir. Öğretmenler öğrenciler için birer rol modeldir ve çevrim içi eğitimde iletişim kaygısı yaşamaları olumsuz bir rol model olmalarına yol açacaktır.

Öğretmenler özellikle de Türkçe öğretmenleri öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesinde en büyük sorumluluğa sahiptirler. Öğretmenler eğitim sürecinde öğrencilerine örnek iletişim durumları sunmaktadır. Öğretmenlerin iletişim becerileri noktasında yeterli olması da dersin başarısını doğrudan etkileyen faktörlerdendir (Durukan, Maden, 2010). Öğretmenlerin bu misyonu, kendilerinin de çevrim içi eğitim sürecini yakından tanımasını gerektirmektedir. Çevrim içi eğitim sürecini yakından

tanıyan bir öğretmenin çevrim içi eğitim sürecinde yaşanılan iletişim kaygılarını çözme noktasında daha başarılı olacağı ön görülebilir. Bunun için de öğretmen adaylarının çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları iletişim kaygılarının belirlenmesi, çözüme kavuşturulması yolunda atılan ilk adım olacaktır.

Dört temel dil becerisine bakıldığında bu becerilerin çevrim içi sınıflardaki iletişim ve etkileşimin her alanında bulunduğu görülmektedir. Konuşma ve dinleme öğretmen ve öğrenci arasındaki temel iletişim unsurudur. Kimi durumlarda çevrim içi eğitim için kullanılan bilgisayar programlarının sohbet bölümlerine yazmak ve yazılanları okumak da çevrim içi eğitimde rastlanan bir durumdur. Dinleme ve konuşma ise çevrim içi derslerde en çok kullanılan becerilerdir. Dinleme ve okuma, dil becerilerinin anlama yönünü oluştururken konuşma ve yazma, dil becerilerinin anlatma yönünü oluşturmaktadır (Sallabaş, 2011). Anlatma ve anlama temelindeki bu etkileşimlerin eksikliği neticesinde ortaya çıkan iletişim kaygılarının belirlenmesi oldukça mühimdir.

Türkçe öğretimin temelini oluşturan unsurlardan olan dil becerilerinin yeterliliği, öğrencinin dili ne yeterlilikte kullandığının bir göstergesidir. Kendi içinde anlama ve anlatma becerileri olarak ayrılan Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi dil öğretiminin temel hedeflerindendir (Onan, 2015). Bu hedefin yerine getirilmesi için ise başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere öğretmenlerin örnek iletişim rolleri sergilemesi gerekmektedir. Bu örnek rollerin sağlıklı bir iletişim temelinde sergilenebilmesi için de öğretmen adaylarının iletişim kaygılarının belirlenmesi ve bu iletişim kaygılarının giderilmesi için adımların atılması gerekmektedir.

Türkçe öğretiminde öğrencilerin doğru iletişim kurabilmesi için temel dil becerilerini yeterli seviyede kullanması gerekmektedir (Arslan, 2017). Temel dil becerileri bağlamında geliştirilen bir ölçek de özellikle iletişim kaygılarının belirlenmesinde faydalı olacaktır. Anlama ve anlatma becerilerinin çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygılarına olan yansımasının belirlenmesi ve incelenmesi hem Türkçe öğretimi için hem de öğretmen adaylarındaki iletişim kaygılarının giderilmesi için önemli görülmektedir.

Bütün dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını ülkemizde de çeşitli kademelerde çevrim içi eğitime geçilmesine sebep olmuştur. Bu süreçte öğretmen adayları da çevrim içi eğitim sürecini yaşamıştır. Öğretmen adaylarının çevrim içi eğitimle ilgili bu tecrübeleri gelecekte çevrim içi eğitim sürecini daha sağlıklı yürütmelerine imkân

sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları iletişim kaygılarının belirlenmesi ise özellikle öğretmenler gibi öğrencilerin iletişiminden doğrudan sorumlu kişilerin eğitimine yardımcı olacaktır. Bu ilk adımdan sonra gelecek çalışmalarla birlikte çevrim içi eğitimde iletişim noktasında donanımlı öğretmenler yetiştirilebilecektir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri bulunmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi "Öğretmen adaylarının Türkçe dil becerileri bağlamında çevrim içi sınıflarda yaşadıkları iletişim kaygıları ne düzeydedir ve çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde aralarında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Alt problemler aşağıdaki gibidir:

- *Cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygısı düzeyinde anlamlı fark var mıdır?*
- *Sınıf seviyesi değişkeni açısından karşılaştırıldığında çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygısı düzeyinde anlamlı fark var mıdır?*
- *Okunan bölüm değişkeni açısından karşılaştırıldığında çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygısı düzeyinde anlamlı fark var mıdır?*
- *Annenin eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırıldığında çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygısı düzeyinde anlamlı fark var mıdır?*
- *Babanın eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırıldığında çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygısı düzeyinde anlamlı fark var mıdır?*
- *Kardeş sayısı değişkeni açısından karşılaştırıldığında çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygısı düzeyinde anlamlı fark var mıdır?*
- *Kendine ait bir odanın bulunup bulunmaması değişkeni açısından karşılaştırıldığında çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygısı düzeyinde anlamlı fark var mıdır?*
- *Yeterli internet bağlantısına sahip olma değişkeni açısından karşılaştırıldığında çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygısı düzeyinde anlamlı fark var mıdır?*
- *Derse katılmak için kullanılan elektronik cihaz değişkeni açısından karşılaştırıldığında çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygısı düzeyinde anlamlı fark var mıdır?*

- *İnternette günlük olarak geçirilen zaman değişkeni açısından karşılaştırıldığında çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygısı düzeyinde anlamlı fark var mıdır?*

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Türkçe dil becerileri bağlamında öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflarda yaşadıkları iletişim kaygıları belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Fuller, Vician ve Brown'a (2006) göre internet tabanlı olmayan eğitim ortamlarında iletişim kaygısı yaşayan kişiler iletişim kaygılarını internet tabanlı öğrenme ortamlarına da taşımaktadır. İnternet tabanlı sınıflarda yaşanan iletişim kaygılarının internet tabanlı iletişime yönelik öz-yeterliliği düşürdüğü görülmüştür (Wrench, Punyanunt-Carter, 2007). İletişim kaygısının öğrencilerin akademik başarılarını da etkilediği görülmektedir. Çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygısının bir sonucu olarak öğrenciler değerlendirmelerde düşük seviyede kalmaktadır (Wombacher ve diğ., 2017). İnternet tabanlı sınıfların günümüzde gittikçe yaygınlaşması ve bu sınıflardaki iletişim kaygılarının olumsuz etkilerinin bilinmesi çevrim içi sınıflardaki iletişim kaygılarının çalışılmasını gerektirmektedir. Bu iletişim kaygıları çevrim içi sınıflara da taşınmakta ve çevrim içi sınıflardaki iletişim kaygıları ile ilgili çalışmaların sayısı yetersiz görülmektedir.

Çevrim içi sınıflardaki iletişim kaygılarının belirlenmesi amacıyla Türkçe dil becerilerinin eksikliğinden ve bu becerilerle ilişkili kaygıların çeşitli değişkenler ile ilişkisini ortaya koyan bir çalışma yapılması gerekli görülmüştür. Çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygılarının okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin temel alındığı bir görüşme çalışması sonucunda geliştirilen ölçek ile belirlenmesi mühimdir. Türkçe dil becerilerinden hareketle geliştirilecek bir iletişim kaygısı ölçeği hem öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi hem de öğretim sürecinde yaşanabilecek iletişim aksaklıkların önüne geçilebilmesini sağlayacaktır.

Literatür incelendiğinde Türkiye'de iletişim kaygısı ile ilgili çalışmaların yetersiz kaldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarına yönelik iletişim kaygıları ile ilgili bir çalışmaya da rastlanmamıştır. İletişim kaygısı ile ilgili ölçeklerin geliştirilmiş olmasına karşın öğretmen adaylarına ve çevrim içi sınıflara yönelik bir iletişim kaygısı ölçeğinin geliştirilmediği tespit edilmiştir.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda iletişim kaygısı ile ilgili çalışmaların zayıf kalması, öğretmen adaylarına yönelik bir iletişim kaygısı çalışmasının olmaması ve çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygılarının belirlenmesi amacıyla herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması sebebiyle alandaki bu boşluğu doldurmak için Türkçe dil becerilerinden hareketle geliştirilen bir ölçme aracının sahaya uygulanması ve ortaya çıkan sonuçların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin hem günümüzün teknolojik ve sosyal şartları hem de teknolojinin gelişim yönü dikkate alındığında çevrim içi eğitim ile çok daha sık karşılaşacakları düşünülmektedir. Çevrim içi eğitim ile yapılan eğitimdeki iletişim problemleri yüz yüze eğitime göre farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıkların ortaya konulması ve çevrim içi eğitimin daha fazla çalışılması çok mühimdir. Çevrim içi eğitim hem görece yeni oluşu hem de sıklık bakımından yüz yüze eğitimden çok daha seyrek uygulanması bu alanda yapılan çalışmaların daha zayıf kalmasına yol açmıştır. Bu alanda yapılan her çalışma sonraki çalışmalar için bir kaynak teşkil edecektir.

Öğretmenlerin çevrim içi derslerde yaşanan iletişim kaygılarını gidermek noktasında en büyük sorumluluğa sahip olan grup olduğu açıktır. Türkçe öğretmenleri başta olmak üzere tüm öğretmenlik dalları hem dil becerilerini hem de bu becerilerdeki eksikliklerden doğan iletişim kaygılarını gidermekte önemli bir role sahiptir. Bu rolü yerine getirmek için öğretmenlerin çevrim içi sınıflarda yaşanan iletişim kaygılarına aşina olmaları gerekmektedir. Bu kaygıların henüz öğretmen adayları üzerinde tespit edilmesi ve öğretmen adaylarının iletişim kaygılarının giderilmesi hem nitelikli öğretmenlerin yetişmesine yardımcı olacak hem de yaşanan iletişim kaygılarının nasıl geliştiği ve giderildiği noktasında tecrübeli öğretmenler yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Tüm dünyanın çevrim içi eğitime daha fazla eğildiği bir dönemde Türkiye'nin de çevrim içi eğitime daha hazır bir duruma gelmesi gerekmektedir. Türkiye'nin büyük bir kısmını oluşturan genç nüfus arasındaki internet kullanımının yaygın olması Türkiye'nin internet adaptasyonu yüksek bir nüfusa sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Kartal, 2013). Bu internet adaptasyonu ve genç kuşak ile birlikte Türkiye çevrim içi eğitime daha hazır bir altyapı ve politikayla devam etmelidir. Bu

adaptasyonun sağlanmasında çevrim içi eğitimle ilgili çalışmaların da sıklaşması gerekmektedir.

Bunların yanı sıra öğretmenlerin de çevrim içi eğitimle ilgili bilgilendirilmesi gerekmektedir. Günümüzde öğretmenler yüz yüze eğitim ile öğrenim görmüş ve yüz yüze öğretim yapan bir meslek grubuyken Covid-19 salgınıyla birlikte çevrim içi eğitim sürecine dahil olmuşlardır. Bu ani dahil oluşla birlikte çevrim içi eğitimin hayatımızda uzun süre yer edeceği de ortaya çıkmıştır. 2021 yılında yapılan 20. Millî Eğitim Şûrası raporlarında, gerekli hâllerde uygulamaya konulmak üzere uzaktan eğitim, dijital altyapı ve alternatif erişim imkanlarının arttırılması kararı ve öğretmen mesleki gelişim programlarının çağa uygun şekilde hibrit hâle getirilmesi için çalışmalar yapma kararı alınmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2021).

Yamamoto ve Altun'a (2020) göre günümüzde mecburiyetten yaygınlaşan çevrim içi eğitim zamanla yüz yüze eğitimin yerini alabilecek potansiyele sahiptir. Bu potansiyelin doğru değerlendirilip değerlendirilmemesi ise ilerleyen dönemlerde ortaya çıkacaktır. Yüz yüze eğitimin yapısı düşünüldüğünde globalleşen dünyada çevrim içi eğitimin sağladığı imkânlar gittikçe çağı değiştirmektedir. Yüz yüze eğitimin en azından eski popülerliğini kaybetmesi ve çevrim içi eğitimin gelecekte ağırlık kazanması beklenmektedir (Paul, Jefferson 2019; Behzadi, Ghaffari, 2011). Çevrim içi eğitimin gelecekte de eğitimde büyük bir yer kaplayacağı düşünüldüğünde öğretmenlerin de çevrim içi eğitimdeki rolleri ağırlık kazanmaktadır.

Türkçe eğitiminin temelini oluşturan Türkçe dil becerilerinin eksikliğinden doğan iletişim kaygılarının belirlenmesi bu kaygıların giderilmesi için oldukça mühimdir. Türkçe eğitimi başta olmak üzere tüm öğretmenlik dallarının öğrenciler üzerindeki örnek rol model etkisi düşünüldüğünde öğretmenlerin çevrim içi sınıflarda yaşadıkları iletişim kaygılarının belirlenmesi bu kaygıların giderilmesi için faydalı olacaktır. Bu kaygıların giderilmesi ile birlikte öğretmenler çevrim içi derslerde öğrencilere örnek bir iletişim modeli sergileyebilecektir.

Çevrim içi eğitim esnasında öğretmenler ile öğrencilerin sağlıklı bir iletişim kurmaları çok mühimdir. İletişimin yüz yüze eğitime göre daha farklı işlediği çevrim içi eğitimde öğretmenlerin buna hazır olması gerekmektedir. Buna hazırlık ise en başta öğretmen adaylarından ve eğitim fakültelerinden başlamalıdır. Bu ise ancak çevrim içi eğitim ile ilgili çalışmaların artması ile gerçekleşebilir. Literatür tarandığında öğretmen

adaylarının çevrim içi sınıflarda yaşadıkları iletişim kaygıları ile ilgili bir çalışma bulunamamış ve bu çalışmaların önünü açmak adına bir çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Becerileri

2.1.1. Konuşma Becerisi

Konuşma beden ve kaslardan önce zihinde şekillenen bir yapıdır. Onan'a (2020) göre konuşma zihinsel işlemlerle başlayan, zihinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirildiği ve düşüncelerin sözle ifade edilmesi yoluyla tamama eren bir süreçtir. Konuşmanın temel işlevi ise mesajı alıcıya iletmektir. "Konuşma zihnin, söz kalıbına döktüğü ve şekillendirdiği düşüncelerin, duyguların seslendirilmesidir"(Temizyürek, 2007). Parmawati'ye (2018) göre konuşma günlük hayatın bir parçası olan ve en az iki kişi arasında gerçekleşen etkileşimli bir süreçtir. Dolayısıyla tüm dil becerileri gibi konuşma becerisi de Türkçe eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır.

Konuşma becerisinin hayatın her alanında olduğu düşünüldüğünde bu becerinin kazandırılması hayatın her alanında kişiyi öne geçirecektir. Konuşma kişilerin hem kendi aralarında hem de toplum ile arasındaki ilişkiyi büyük ölçüde belirleyen ve başarılı olmasına katkı sağlayan bir beceridir (Kurudayıoğlu, 2003). Kişilerin eğitim hayatlarında öğrenmeyi gerçekleştirmeleri iletişim becerilerini iyi kullanmalarına bağlıdır ve konuşma becerisi diğer becerilere nazaran daha fazla kullanılan bir beceri olması sebebiyle iletişim becerilerinin geliştirilebilmesi adına oldukça önemlidir (Doğan, 2009).

Kişilerin içinde bulunduğu çevre, sosyal, ekonomik, fiziki şartları ve psikolojik etmenler gibi çeşitli değişkenler konuşma becerisini etkilemektedir. İletişim kaygısının da sebepleri dil becerilerinin eksikliği ve kişilerin sosyal, karakteristik özelliklerinin etkilediği sebeplerdir ve bu beceriler ile doğrudan ilişkilidir (Katrancı, 2014).

Ana dil becerilerinden olan konuşma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenleri en büyük sorumluluğa sahiptir. Türkçe öğretmenleri aynı zamanda konuşma bozukluklarının düzeltilmesinde rehber olmalıdır (Hamzadayı, Dölek 2017). Türkçe öğretmenlerinin konuşma başta olmak üzere iletişim kaygılarının

giderilmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır. İletişim kaygılarının belirlenmesi neticesinde özellikle dil becerilerinden kaynaklı iletişim kaygıları Türkçe öğretmenlerinin nitelikli yetişmesi neticesinde giderilebilir.

2.1.2. Yazma Becerisi

Yazma; okuma, dinleme ve konuşma ile birlikte dört temel dil becerisinden biridir. Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir (Onan, 2020). Göçer'e (2010) göre ise yazma, düşünme yetisine sahip bireylerin görüş, fikir, duygu, gözlem ve deneylerini seçtiği konuyla ilgisini kurarak planlayıp yazılı olarak aktarmasıdır. Yazma eğitimi Türkçe Eğitimin görece daha az başarılı olduğu bir alanıdır. Maltepe'ye (2006) göre yazma sürecinde dilbilgisi yanlışları yazanın tek başınalığı, yazının kalıcılığı gibi sebeplerden dolayı daha çok göze batmakta ve yazılı anlatımı güçleştirmektedir. Bununla birlikte yazma becerisi konuşma becerisi gibi doğuştan kazanılan bir özellik olmadığı için öğrenilmesi daha zor bir alandır. Yazma becerisinden kaynaklanan iletişim kaygılarının da çözülmesinin daha zor olacağı düşünülebilir. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi Türkçe öğretmenleri yazma becerisinin gelişiminde de sorumluluğa sahiptir.

Ünsal'a (2008) göre yazma becerisi öğretmenler tarafından diğer becerilere göre daha az önemsenmekte ve sınıf içi bir etkinlikten ziyade bir ev ödevi olarak düşünülmektedir. Yazma eğitimine verilmesi gereken önem Türkçe öğretim programında açıkça belirtilmektedir. Yazma becerisinin gelişmesi için yazma eyleminin yalnızca derslerde değil öğrencilerin hayatında da bir yerinin olması gerekmektedir (Sönmez, 2020) 2019 Türkçe öğretim programında özel amaçlar belirtilirken "Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması amaçlanmıştır" ifadeleri kullanılmaktadır (MEB, 2019).

Yazma becerisi gelişmiş bir öğrenci diğer dil becerilerini yazma bağlamında daha kolay anlayacak, akademik başarısını yükseltecek, hayata eleştirel gözle bakabilecek ve problem çözme becerilerine sahip olabilecektir (Çakır, 2019). Belet ve Yaşar'a (2007) göre öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi düşünme becerilerini de geliştirecek, öğrenme sürecini daha etkili hale getirerek öğrendiklerinin ötesine

geçebilecektir. Yazma öğrencilerin düşüncelerini sıralamasına, sınırlandırmasına ve düzenlemesine katkı sağlamaktadır (Yılmaz, 2012).

Yaşayarak öğrenme ilkesinin kendisini gösterdiği yazma becerisinin eğitimi kendi içerisinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma becerisine sahip olma, problem çözme gibi becerileri içermekte ve öğrencilerin organize etme becerilerinin gelişmesinde mühim bir rol üstlenmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasıyla birlikte sosyal ve akademik becerilerin gelişimini pozitif yönde etkileyen yazma eğitimi iletişim becerilerini de geliştirmektedir (Ungan, 2007).

2.1.3. Okuma Becerisi

Okuma becerisi dil becerilerinin anlama başlığı altında değerlendirilen bir beceridir. Arıcı'ya (2018) göre okuma yazılı bir metni görüp o metni kendine göre anlamlandırma sürecidir. Okuma yalnızca kelimelerle ortaya konulan kodların çözülmesi değil yazıya dökülmüş düşünceleri çözümleme, yorumlama ve sentezlemeyi gerektiren bir üstbilişsel aktivitedir (Başoğul ve diğ. 2019).

Okuma diğer dil becerileri içinde temel bilgi edinme için en önemli vasıta olması sebebiyle hayat boyu devam edecek bir öğrenme sürecinin kapılarını açmaktadır. Bunun yanı sıra yalnızca bilgiye ulaşmakta bir araç olmayıp kişilerin olgunluk düzeylerinin ve ülkelerin gelişmişlik seviyelerinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Balcı, 2013). Diğer dil becerilerini de içinde barındırması bakımından önemli bir beceri olan okuma alışkanlıktan ziyade zaman içinde edinilen ve eğitimle kazandırılan bir beceridir (Aytaş, 2005).

Bu becerinin kazandırılmasında ilk görev ailelere düşmektedir. Ailelerin kitap seçimleri ve evde kitapla olan ilişkileri okuma kültürü oluşturulması açısından önemlidir. Öztürk ve Aydemir'e (2013) göre anne babaların bireysel okumalar yapmasının çocuk üzerinde bir etkisi olmamasına rağmen anne veya babanın çocuk ile aynı anda okuma yapıp etkileşimli bir ortam sağlaması çocuğun okuma motivasyonunu arttırmaktadır. Çocukların güçlü bir kişilik geliştirmesinde de ailesinin erken dönemlerde yaptığı doğru kitap seçimleri ile gerçekleşen okuma faaliyetlerinin önemi büyüktür (Yükselen, Yumuş, Işık, 2016).

Okuma eğitimin kazandırılmasında aileden sonraki görev ise öğretmenlerdir. Öğretmenler aileden sonra çocukların karşılaştığı ilk rol modellerdir. Öğrencilere kitap okuma düşüncesinin aşılanmasında en büyük etki %70 ile öğretmenlerindir (Özbay,

Bağcı, Yusuf, 2008). Öğretmenlerin özellikle de Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde etkisi olduğu açıktır. Türkçe öğretmenleri hem öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinde hem de okuma becerisinden kaynaklı iletişim kaygılarının giderilmesinde sorumluluk sahibidir.

2.1.4. Dinleme Becerisi

İnsanın ilk kazandığı dil becerisi dinleme becerisidir. Dinlemenin en sık kullanılan dil becerisi olduğu göz önüne alındığında iletişimin en önemli unsurlarından biri olduğu ortaya çıkmaktadır. Dinleme, konuşma yapan veya sesli okuyan bir kişinin aktarmak istediği mesajı alıcının tam olarak anlayabilme becerisidir (Özbay, 2006). Sever'e (Sever, 2000) göre ise dinleme işitileni almak, saklamak ve anlamak amacıyla harcanan dikkattir. Epçaçan (2013) ise dinlemeyi kişilerarası iletişimin vazgeçilmez bir unsuru olarak görmekle birlikte alıcının mesajı anlaması ve yorumlamasını içeren karmaşık, kapsamlı ve aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Dinleme becerisinin hem ilk öğrenilen beceri olması hem de kişinin gelişim sürecinde doğal olarak bu beceriyi edinmesi dinleme eğitimi ile ilgili çalışmaların göz ardı edilmesine yol açmıştır (Emiroğlu, Pınar, 2013). Dinleme dışardan her ne kadar pasif bir süreç gibi gözükse de aslında oldukça aktif bir süreçtir. Kişiler söylenenler karşısında sessizce duran ve itaat eden pasif alıcılar değil düşüncelerini ve duygularını aktif bir şekilde paylaşan ve süreci bu şekilde yöneten aktif dinleyiciler olmalıdır (Karadüz, 2010).

Dinleme becerisinin gelişmesi hem eğitim hayatında hem de sosyal hayatta kişilerin başarılı olması için oldukça mühimdir. Dinleme becerisi gelişmiş bir kişi eğitim hayatında karşısında çıkan bilgileri dinleme becerisini geliştirememiş kişilere nazaran daha iyi anlamaktadır. Dinleme becerisi gelişmiş bireyler sosyal hayatlarında dinlediklerini daha iyi organize eder ve paylaşılan duygu ve düşünceleri daha iyi anlar (Özbay, Çetin, 2013).

Dinleme ve işitme kavramları birbirine karıştırılmaktadır. İşitme ses dalgalarının dış kulaktan kulak zarına iletilmesi sonucunda kulak içi kemiklerin titreşmesi yoluyla gerçekleşen fizyolojik bir süreçtir. Dinleme ise bu fizyolojik sürecin anlama, organize etme gibi süreçlerden geçerek beyinde anlamlandırılması ve tanımlanmasıyla son bulan psikolojik bir süreçtir (Melanlıoğlu, 2012). Dinleme becerisi de diğer beceriler

gibi Türkçe eğitiminin bir alanıdır ve bu alandaki eksiklikler doğrudan Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğundadır.

2.2. Kaygı

Öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflarda yaşadıkları iletişim kaygılarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçeğin iki ana unsurundan biri olan kaygı "Genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu." (TDK, 2022) olarak tanımlanmaktadır. Literatür incelendiğinde kaygı kavramıyla ilgili çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Kaygı terimi, çoğunlukla, şahsi bir gerginlik ve endişe duygusu ve otonom sinir sisteminin aktivasyonu veya uyarılması ile karakterize edilen hoş olmayan duygu hâlini anlatmak için kullanılır (Spielberger, 1972). Büyüköztürk'e (1997) göre ise kaygı kişinin kendini tehdit altında hissettiği anlarda ortaya çıkan korku ve gerginlik hâlidir.

İlk olarak Freud tarafından egonun bir fonksiyonu olarak tanımlanan kaygı kavramı Freud öncesinde yalnızca biyolojik bir kavram olarak kabul edilmekteydi. Freud'un geliştirdiği psikanaliz metodu ile birlikte kaygı kavramı psikolojik bir kavram olarak gelişmiştir. Freud ve arkadaşlarının sıklıkla kullandığı kavramlardan olan kaygı insanın yaşadığı psikolojik bir yaşantının da ötesinde anlamlar yüklenerek günümüze kadar anlamı genişlemiştir (Manav, 2011).

Kaygının en çok karıştırıldığı duygulardan biri de korkudur. İçerik olarak birbirlerine çok benzeseler de kaygılanma sürecinde duyguyu meydana çıkaran etkileyiciler kesin hatlarla belli değildir. Korkuda ise bu duyguyu ortaya çıkaran faktör bellidir (Gençöz, 1998). Şahin'e (2019) göre ise korku kişinin içinde bulunduğu vaziyette belli bir tehdit veya tehlikeyle ilişkiliyken kaygı o anda var olmayan; ama gelecekte olma ihtimali bulunan vaziyetlerle ilişkilidir. Korku kavramında duyguyu meydana getiren faktör belli olduğu için bu duygunun üstesinden gelmek kaygıya nazaran daha kolaydır. Kaygı kavramında ise duyguyu meydana getiren faktör belli değildir ve gelecekte beklenmektedir. Bu sebeple üstesinden gelmek oldukça zordur (Dağ, 1999).

Kaygı kavramına yoğunlaştığımızda kaygının ortaya çıkması durumunda olumsuz etkiler görülmektedir. Kaygının hafif olduğu durumlarda hayatı etkilemeyecek seviyede etkiler görülebilmektedir. Şiddetli kaygının görüldüğü kişilerde ise günlük ve mesleki hayat olumsuz etkilenmektedir. Bunun etkileriyle birlikte sinir, endişe ve

korku ortaya çıkmaktadır (Yaman, Sofu 2013). Kaygı salt kötü bir kavram olarak düşünülmemelidir. Kaygı, kişiyi korktuğu şeyle karşılaşma ihtimaline karşı tedbir almaya itmektedir. Kaygının kişiyi korkulan şeye hazırlaması kişilik gelişimi açısından da ehemmiyet arz etmektedir. İnsan davranışlarına büyük oranda etkili olan kaygı kişinin hâl ve hareketlerini yönlendirmesi açısından olumlu bir özelliği de barındırmaktadır (Manav, 2011).

2.2.1. Konuşma Kaygısı

Üretici dil becerilerinden biri olan konuşma Onan'a (2020) göre zihin işlemleriyle başlayan, zihinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirildiği ve düşüncelerin sözle ifade edilmesi yoluyla tamama eren bir süreçtir. Nunan'a (2003) göre konuşma üretken ve işitmek ile bağlantılı sözlü bir beceridir ve sistematik sözlü ifadeler ile anlamı iletme sürecidir. Konuşma becerisini etkileyen fiziki faktörler bulunduğu gibi psikolojik faktörler de bulunmaktadır. Ariyanti'ye (2016) göre konuşma becerisini etkileyen psikolojik faktörler kaygı, motivasyon ve özsaygıdır.

Konuşma becerisini etkileyen psikolojik faktörlerden biri olan konuşma kaygısı bir topluluk önünde konuşurken ortaya çıkabildiği gibi bir kişiyle konuşurken de ortaya çıkabilmektedir. İnsanlar olumsuz bir durumla karşılaştıklarında, işleri iyi gitmediğince veya bir durumun olumsuz sonuçlanacağını düşündüklerinde kaygı ortaya çıkmaktadır (Atalay, Melanlıoğlu, 2014).

Kaygının sebepleri arasında ise söyleyeceklerini unutmak, hatadan veya cevaplayamayacağı bir soruyla karşılaşmaktan korkmak, bütün gözlerin üzerinde olmasından korkmak, dikkatin kendi üzerinde olmasından korkmak, dinleyicileri sıkacağını düşünmek ve başarısız olacağını düşünmek bulunmaktadır (Kuşdemir, Katrancı 2015). Duman, Göral ve Bilgin'in (2017) yaptıkları çalışmaya göre öğrencilerde yanlış yapmak ve başkaları ile kıyaslanmak gibi şahsi sebepler sınıf kalabalıklığı, arkadaşlarının kendileriyle dalga geçeceği korkusu gibi sınıf arkadaşı kaynaklı sebepler ailenin öğrenciyi başkalarıyla kıyaslaması, öğrenciyi dikkate almaması ve öğrenciyi eleştirmesi gibi aileden kaynaklı sebepler olmak üzere üç çeşit konuşma kaygısı kaynağı bulunmaktadır.

Konuşma kaygısı çeşitli sebeplerle ortaya çıkabildiği gibi kişiden kişiye değişen çeşitli problemlere de sebep olabilmektedir. Bilişsel olarak bakıldığında konuşma kaygısına sahip kişilerde söyleyeceklerini unutma, düşüncelerini doğru ifade etmek noktasında

kaygılanma, odaklanamama gibi problemler yaşadıkları görülmektedir. Konuşma kaygısına sahip kişiler fiziki olarak ise sesin, ellerin, kolların ve bacakların kontrol dışı titremesi, duruşta bozukluk, yanakların kızarıp ağzın kuruması, göz göze gelmekten korkma, hızlı ve kısa konuşmaya çalışma gibi problemler yaşamaktadır (Özdemir, 2018).

Konuşma kaygısı yalnızca konuşanı değil aynı zamanda dinleyiciyi de etkilemektedir. Dinleyicinin konuşmayı ciddiye alması, konuşmayı dinlemesi, konuşmayı anlaması için konuşmacının kaygı düzeyinin düşük olması gerekmektedir. Bununla birlikte dinleyicilerin tavırları ile de konuşmacıda kaygı oluşabilir. Bu süreç bir tarafın problem yaşamasıyla başlayıp bir paradoksa dönüşebilmektedir. Hem konuşmacıdaki problemler hem de dinleyicilerin olumsuz davranışları neticesinde konuşma kaygısı ortaya çıkabilmektedir (Gündüz, Demir 2021).

2.2.2. Yazma Kaygısı

Üretici dil becerilerinden olan yazma, seslerin oluşturduğu harfler cümleler ve paragrafların birbiriyle uygun bir şekilde bir başlık altında toplanarak duygu, düşünce ya da özgün fikirlerin düzgün bir biçimde yazıya geçirme işidir (Göçer, 2010). Özbay'a (2011) göre ise yazma bir dilde kullanılan alfebedeki yazı sistemleri üzerinden semboller ve işaretler kullanılarak duygu ve düşüncelerin başkalarına iletilmesidir.

Yazma becerisini etkileyen psikolojik faktörlerden olan yazma kaygısının nedenleri incelendiğinde çeşitli sebepler görülmektedir. Yazma ödevi, yazma etkinliği veya sınavda değerlendirilmek amacıyla yazılan bir yazı gerekliliği gibi yazmanın mecburi olduğu durumlarda üzüntü, kızgınlık, korku gibi duygularla ortaya çıkan ve ilerleyen durumlarda çeşitli krampların meydana gelmesiyle fiziki bir boyut kazanan bir tepki hâlidir (Zorbaz, 2011). Arıcı ve Ungan'a (2012) göre özellikle yazma öncesi oluşan aşırı kaygı ve başaramama korkusu öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz etkilemektedir. Rankin-Brown'ın (2006) çalışmasına göre öğrenciler kendilerini değerlendirmeden kaynaklanan hayal kırıklığı ve iyi yazmasına dair beklentiler, yazısının öğretmen tarafından değerlendirilmesi korkusu, yazısının akranları tarafından değerlendirilmesi korkusu, yeni retorik stiller ve kalıplar kullanırken kimliğini kaybetme korkusu gibi sebeplerle yazma kaygısı yaşamakta ve yazmaktan kaçınmaktadır.

Yazma kaygısının sonuçlarına baktığımızda kaygıya sahip öğrencilerin akranlarına göre daha fazla problem yaşadığı görülmektedir. Tighe'ye (1987) göre yazma kaygısına sahip öğrenciler kendilerine daha çok güvenen akranlarına nazaran yazma konusunda daha az yeteneklidirler. Ayrıca yazma kaygısına sahip öğrencilerin yazma becerisinin gelişiminde olumsuz bir etki altında kaldıkları, bunun neticesinde yazma faaliyetinden kaçınma davranışı ve yazma becerisinin gelişmesine yardımcı olabilecek derslerden kaçınma davranışı sergilemektedirler. Bununla birlikte yazma kaygısının sonuçları konusunda literatürde yazmaktan kaçınma ve yazma becerisinin olumsuz etkilenmesi noktasında görüş birliği vardır (Zorbaz, 2010; Reeves, 1997; Hettich, 1994).

2.2.3. Okuma Kaygısı

Alıcı dil becerilerinden olan okuma hakkında çeşitli tanımlar yapılmıştır. Arıcı (2018) okumayı yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırma olarak tanımlamaktadır. Bu tanım literatürdeki diğer tanımlardan okumanın anlamlandırma sürecindeki kendine özgülük kavramının önemini vurgulaması açısından ayrılmaktadır. Okuma yazılı metni zihinde anlamlandırma süreci olmasının yanı sıra kişiden kişiye değişebilen bir anlamlandırma sürecidir. Karatay (2014) ise okumayı yazılı bir metnin yazı karakterlerini sessiz veya sesli çözmekten öte metindeki duyguları, düşünceleri ve mesajları kavramak olarak tanımlamaktadır.

Okuma becerisini etkileyen psikolojik faktörlerden biri olan okuma kaygısı okuma faaliyetine karşı geliştirilen nahoş bir tepkidir (Zbornik, 2001). Kuşdemir ve Katrancı (2016) ise okuma kaygısını okumaya karşı kişinin gösterdiği heyecan, tedirginlik, korku ile kendini gösteren olumsuz bir tepki olarak tanımlamaktadır.

Okuma kaygısının sebeplerine bakıldığında öğrencilerin okudukları metni anlamamaları, metnin içindeki mesajları anlamamaları, okuduklarını hatırlamamaları, alışık olmadıkları metinlerle karşılaşmaları, okuma faaliyetine alışkın olmamaları, okudukları kelimeleri anlamamaları ve okuduklarını telaffuz ve hatırlamada güçlük yaşamaları gibi sebepler görülmektedir (Saito, Garza, Horwitz, 1999). Okuma kaygısının giderilmesi için okuma kaygısına sebep olan unsurlar okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde gruplandırılmalı ve kaygıyı gidermek için geliştirilen etkinlikler bu üç aşamaya uygun hazırlanmalıdır (Melanlıoğlu, 2014).

Okuma kaygısının sonuçlarına baktığımızda ise kişinin baş ve mide ağrısı, terleme, ellerin ve bacakların titremesi, kalp çarpıntısı gibi fiziki tepkilerin yanı sıra korku, gerginlik, endişe, çaresizlik, özgüvensizlik gibi psikolojik belirtiler de bulunmaktadır (Çevik ve diğ., 2019). Katrancı ve Kuşdemir'e (2015) göre okuma kaygısı öğrencilerin akademik kariyerlerini de etkilemektedir.

Literatür incelendiğinde Scarcella ve Oxford'un (1992) kaygının olumlu ve olumsuz yönleri üzerinde dururken yapılandırıcı ve zayıflatıcı kaygı kavramlarını ortaya attıkları görülmüştür. Yapılandırıcı kaygı düşük düzeyde ve kişilerin okuma sürecine ilişkin bilgilerini ve farkındalıklarını arrtırarak faydalı bir etki yapmaktadır. Zayıflatıcı kaygı ise yüksek düzeyde okuma kaygısı ile ilişkili olarak öğrencide okuma faaliyetinden kaçma, okumaya karşı olan ilgi ve performansını düşürme, okuma becerisinin gelişimini olumsuz etkileme gibi sonuçlar doğurmaktadır.

2.2.4. Dinleme Kaygısı

Alıcı dil becerilerinden dinleme dikkat ve mesajları içeren, işitilenlerin zihinde düzenlenmesi, kısa ve uzun süreli bellekte saklanması ve verilecek cevapları oluşturmak amacıyla anlamın yapılandırılmaya çalışıldığı aktif bir süreçtir (Doğan, 2010). Epçaçan'a (2013) göre ise dinleme kişiler arasında iletişimin vazgeçilmez unsurlarından olup gelen mesajların anlamlandırılması ve yorumlanması çabasıyla gelişen işitmeyi de içine dâhil eden kapsamlı ve aktif bir süreçtir. Temel dil becerilerinin günlük hayatta en çok kullanılanı dinleme becerisidir (Aytan, 2011). Dinleme becerisi çevrim içi sınıflarda öğrenciler tarafından en çok kullanılan dil becerisidir.

Dinleme becerisini etkileyen psikolojik faktörlerden biri olan dinleme kaygısı kişilerin iletişim sürecinde dinlediklerini anlamlandıramama düşüncesiyle kendisini huzursuz, gergin, endişeli hissetmesi bunun neticesinde de terleme, kalp atışlarının hızlanması, kızarma gibi belirtiler göstermesidir (Altunkaya, 2017). Melanlıoğlu'na (2013) göre ise dinleme kaygısı dinleme etkinliği ya da sınav amacıyla dinleme gibi dinlemenin zorunlu olduğu durumlarda kişinin üzüntü, kızgınlık, korku gibi duygulara bağlı kalp atışının hızlanması ve terleme gibi tepkiler vermesidir .

Trükçe dil becerilerine yönelik olarak kaygının incelenmesi ölçek geliştirme sürecinde ortaya çıkan maddeleri daha iyi anlamak açısından gerekli görülmektedir. Sıradaki

bölümde ise ölçek geliştirme sürecinin ana unsurlarından iletişim kaygısı üzerinde durulmaktadır.

2.2.5. İletişim Kaygısı

İletişim kaygısı kavramı ilk defa McCroskey tarafından ortaya atılmıştır (McCroskey, 1970). Borzi ve Mills'e (2001) göre McCroskey, iletişim kaygısını bir kişinin diğer insanlarla kurduğu veya kuracağı iletişimle alakalı yaşadığı korku ya da endişe olarak tanımlamıştır. İletişim kaygısı yaşayan kişi iletişim kurmaktan kaçmaktadır. Bu da iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini engellemektedir. McCroskey'e (1977b) göre iletişim kaygısı yaşayan öğrenci ilk olarak dersten kaçmaya çalışacak eğer dersten kaçamıyorsa ödevlerinde ve iletişiminde başarısız olacaktır. Beatty ve Ferra (2015) da iletişim kaygısı yüksek öğrencinin iletişim kaçınılmaz olmadığı zaman iletişimden kaçacağını iletişim kaçınılmaz olduğunda ise yüksek bir kaygı yaşayacağını söylemektedir. İletişim kaygısının en sık yaşandığı yerlerden biri de sınıflardır. Gerek öğretmen öğrenci ilişkisi gerek de öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri çoğu zaman öğrencilerin iletişim kaygısı yaşamasına sebep olmaktadır.

İletişim kaygısı yaşayan kişiler diğer insanlarla birlikte bulunmaktan ve topluluk içine girmekten kaçınma eğilimi göstermektedirler. İletişim kaçınılmaz olduğunda ise yüksek kaygı yaşamaktadırlar. Beraberindeyse iletişim süreci sosyal kaygıyı doğurmaktadır (Köseler, 2006). Sosyal kaygı topluluk içine karışma, topluluk içinde yemek yeme, konuşma, tanışma gibi sosyal aktivitelerden ve sosyal ortamlardan kaçınma şeklinde görülmektedir (Erkan, 2002). İletişim kaygısı sadece kişinin iletişim kurmasını değil aynı zamanda bütün hayatında iletişimden kaçmanın bir neticesi olarak sosyal hayatının da olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır. İletişim kaygısı yaşayan kişi bilişsel olarak söyleyeceklerini unutma ve kendini sorgulama fiziken ise aşırı terleme, sesin ve ellerin kontrol dışı titremesi, ağzın kuruması, yüzün kızarması gibi belirtiler göstermektedirler (Özdemir, 2018).

2.2.5.1. İletişim Kaygısı Türleri

McCroskey ve Beatty (1986) yaptıkları çalışmada iletişim kaygısının türlerini özellik benzeri iletişim kaygısı (trait-like communication apprehension), genelleşmiş-bağlamsal iletişim kaygısı (generalized-context communication apprehension), kişi-grup iletişim kaygısı (person-group communication apprehension) ve durumsal

iletişim kaygısı (situational communication apprehension) olmak üzere dört başlığa ayırmıştır.

2.2.5.1.1. Özellik Benzeri İletişim Kaygısı (Trait-Like CA)

Kişisel özellik kavramı değiştirilmesi neredeyse imkânsız olan davranışlardır. Kişinin karakterinin bir parçası olan bu davranışlar kişinin ayrılmaz birer parçası hâline gelmektedir. Özellik benzeri iletişim kaygısında ise şahsi özellik hâline gelmiş bir davranıştan söz edilemese de özelliğe yakın ve değiştirilmesi zor davranışlar kastedilmektedir (McCroskey, Richmond, Davis, 1986).

Bu tür iletişim kaygısı öğrencilerin çok uzun yıllar boyunca yaşadığı iletişim kaygılarının artık bir karakter özelliği hâlini almaya başladığı evredir. Karakter özelliği olmadan hemen önce tespit edilmesi kaygının giderilmesi için çok mühimdir. Karakter hâlini alan davranışlar artık kişinin davranışı değiştirmesinin neredeyse imkânsıza yakın olduğu noktalara varabilir.

2.2.5.1.2. Genelleşmiş-Bağlamsal İletişim Kaygısı (Generalized-Context CA)

Genelleşmiş-bağlamsal iletişim kaygısı, insanların bazı bağlamlarda çok az ya da hiç kaygı duymadığı; ancak bazı bağlamlarda çok yoğun bir iletişim kaygısı yaşadığı ve bu kaygının doğrudan bağlamla alakalı olduğu durumlar olarak tanımlanabilir (Ilias, Razak, Yunus, 2013).

Örnek vermek gerekirse bir öğrencinin arkadaşları veya öğretmeni ile iletişim kurarken kaygı düzeyinin düşük olmasına rağmen belli bir durumda kaygısının artması genelleşmiş-bağlamsal iletişim kaygısına bir örnektir. Öğrencinin topluluk önünde konuşacağı zaman kaygı seviyesinin artması veya sadece tahtaya çıktığı esnada kaygı düzeyinin artması gibi durumlar genelleşmiş-bağlamsal iletişim kaygısıdır.

Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin sunum yaparken, sohbet bölümüne yazarken, ekran paylaşımı yaparken kaygı seviyesinin yükselmesi de genelleşmiş-bağlamsal iletişim kaygısına birer örnektir.

2.2.5.1.3. Kişi-Grup İletişim Kaygısı (Person-Group CA)

Kişi-grup iletişim kaygısı, bir kişinin zaman içinde belirli bir kişi veya grupla iletişim kurmaya verdiği tepkidir. Kişinin bir grup insanla veya bir kişiyle özel olarak iletişim kurmaktan kaçınması ve kaçınamadığında çok yüksek bir kaygı yaşaması olarak tanımlanabilir (McCroskey, 1982).

Öğrencinin özellikle bir öğretmeni ile veya belli bir grup arkadaşı ile iletişim kurmaktan kaçınması kişi-grup iletişim kaygısına örnektir. Kişi-grup iletişim kaygısının en belirgin özelliği kişinin bir grup veya bir kişi ile iletişim kurarken kaygı yaşaması değil özellikle bir grup veya kişiyle iletişim kurarken kaygı yaşamasıdır. Çevrim içi eğitim sürecinde özellikle bir dersin hocasına karşı veya bir dersteki gruba karşı iletişim kaygısı yaşamak kişi-grup iletişim kaygısı dahilindedir.

2.2.5.1.4. Durumsal İletişim Kaygısı (Situational CA)

Durumsal iletişim kaygısı, kişinin belli bir zaman diliminde yaşadığı veya yaşayacağı bir duruma karşı geliştirdiği iletişim kaygısıdır. Kişi hiçbir kişi ya da grupla iletişim kaygısı yaşamamasına rağmen belirli bir durum oluştuğunda kaygı yaşayabilmektedir (Değerli, 2020). Durumsal iletişim kaygısını diğer iletişim kaygısı türlerinden ayıran en öne çıkan özellik gelişen duruma bağlı olmasıdır. Örneğin bir işçi patronuyla konuşmak konusunda kaygı taşımazken patronunun işin bitince yanıma gel sözüyle kaygı yaşayabilir.

Bir öğrenci öğretmeniyle veya bir grup arkadaşıyla iletişim kurarken kaygı duymayabilir ancak öğretmeninin arkadaşlarının önünde ona kızması durumunda iletişim kaygısı yaşayabilmektedir. Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencinin öğretmeninin ondan bir sunum yapmasını istediğinde yaşadığı kaygı veya ona bir soru soracağını belirttiğinde yaşadığı kaygı da durumsal iletişim kaygısına bir örnektir.

2.3. Çevrim İçi Eğitim

Çevrim içi eğitim literatürde çeşitli adlarla yer almaktadır. Uzaktan eğitim, açık eğitim, uzaktan öğrenme, tele-öğrenme, dağıtılmış öğrenme gibi adlarla literatürde bulunan kavram temelde öğretmen ve öğrencinin fiziki olarak ayrı olduğu bir öğrenme etkinliğini tanımlamaktadır (Nişancı, 2005; Akdemir, 2011). Çevrim içi eğitimde üzerinde anlaşılan iki unsur öğreten ve öğrenenin birbirinden ayrı yerlerde bulunması ve bir araç vasıtasıyla iletişimde bulunmalarıdır.

Uzaktan eğitimin amacı bir grubun ihtiyaç duydukları eğitimi bulundukları yer ve zamanda almalarıdır. Bu esneklikle birlikte eğitimin daha münferit bir boyut kazanması ve eğitimin tekrar izlenebilir / dinlenebilir / okunabilir olması süreci sağlamlaştırmaktadır (Dinçer, 2016). Çevrim içi eğitimin en büyük avantajı da zamandan tasarruf sağlamasıdır. Özellikle trafiğin yoğun olduğu şehirlerde üniversite

seviyesinde ulaşım sağlanması büyük bir problem yaratmaktadır. Kişilerin zamanlarının çoğunu eğitim ortamına ulaşmak için harcamaları eğitimin verimini düşürmektedir.

Dinçer'e (2016) göre uzaktan eğitimin yararları arasında hızlı dönüt verme, zamandan tasarruf yoluyla öğrenci motivasyonunu yüksek tutma, puanlama ve değerlendirmenin hızlı yapılması, öğrenme mesafesini azaltma, düşük maliyetli olma gibi unsurlar bulunmaktadır. Sınırlılıkları arasında ise yüz yüze etkileşimin zayıf olması, problemlere anında çözüm getirilememesi, çalışma alışkanlığı zayıf kişilerin planlamada zorluk yaşaması, öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda iletişimde sorunların yaşanması ve altyapının gelişmiş olmaması durumunda problemlerle karşılaşılması bulunmaktadır.

2.3.1. Dünyada Çevrim İçi Eğitimin Tarihi

Çevrim içi eğitimin tarihine bakıldığında uzaktan eğitim başlığı altında mektup veya gazeteler aracılığıyla ortaya çıktığını görülmektedir. Zamanla yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte bilgisayar tabanlı bir uzaktan eğitim süreci meydana gelmiştir. Bilgisayar tabanlı uzaktan eğitim sürecinin yaygınlaşmasıyla uzaktan eğitim kavramının yerini zamanla çevrim içi (online) eğitim almıştır. Bu yüzden çevrim içi eğitimin tarihini ele alırken bunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir.

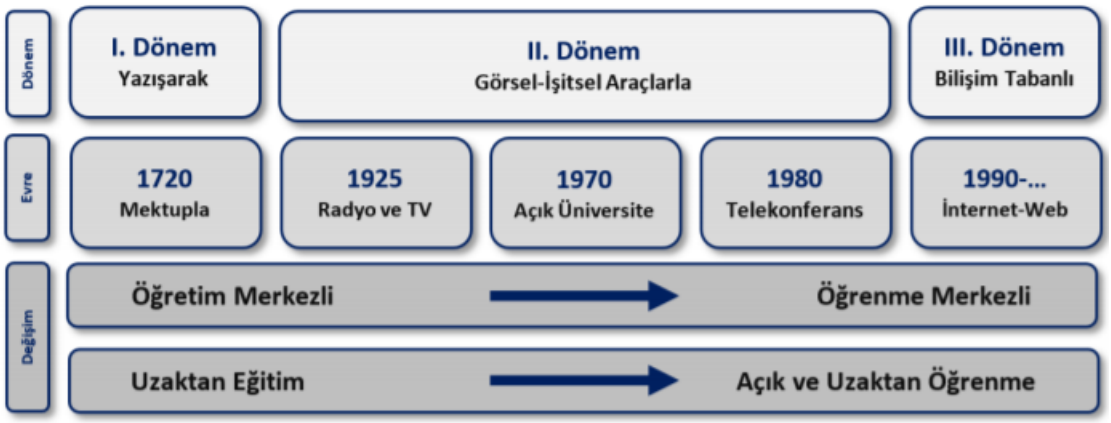
Uzaktan eğitime ilişkin ilk kayıt 1728 yılında mektup ile stenografi derslerinin verileceğini belirten Boston Gazetesi'nde yayımlanan ilandır (Rossier, 2009). Daha sonra 1910'lu yıllarda Queensland Üniversitesi'nin (Avustralya) kurduğu yazışma tabanlı bir program sunan yazışma çalışmaları departmanı kuruldu (Pregowska ve diğ., 2021). 1920'li yıllara gelindiğinde pek çok ünicersite birleşerek ortak bir uzaktan eğitim ağı oluşturmuş ve yazışma temelli uzaktan eğitim faaliyetlerinde bulunmuştur (Ferguson, 2001). Bu dönemden itibaren teknolojik gelişmeler ışığında gelişen bir uzaktan eğitim faaliyetleri bütünü görülmektedir.

1920'li yıllarda daha çok slaytlar ve sinema filmleri ile eğitim ortamları desteklenirken, 2. Dünya Savaşı ve sonrasında ordu tarafından teknolojik gelişmeler ile eğitim faaliyetleri yapılması popülerlik kazanmıştır. 1930'lu yıllardan itibaren televizyon da eğitimciler tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Nişancı, 2005). Daha sonraki yıllarda açık üniversiteler ve yeni teknolojik gelişmeler ile eğitim faaliyetleri uzaktan yürütülmüştür.

Günümüze yaklaştığımızda 1960 ve 1970'li yıllarda açık üniversitelerin kurulmaya başlandığı görülmektedir. İlk olarak Tayland'da devlet eliyle kurulan STOU (Sukhothai Thammathirat Open University), çeşitli sebeplerle eğitim alamayan öğrencilere açıktan üniversite bitirme imkânı sağlamıştır. 1984 yılında kurulan Hollanda Açık Üniversitesi de STOU benzeri bir yapıda faaliyet göstermiştir. 1989 yılında Hindistan halkın tamamına eğitim götürmek amacıyla Open School (Açık Okul) adlı projeyi hayata geçirmiştir. Daha sonra bu projeyi National Open School (Ulusal Açık Okul) adı altında bütün ülkeye yayılmış bir uzaktan eğitim faaliyetine başlamıştır (Kırık, 2014). Bu dönemlerde henüz internetin olmayışı uzaktan eğitim faaliyetlerinin açık üniversiteler, radyo, televizyon, CD gibi dönemin teknolojik gelişmelerine göre şekillenmiştir.

1990'lı yıllardan itibaren internetin etkisiyle uzaktan eğitim faaliyetleri hızlanmış ve kapsamı genişlemiştir. Uzaktan eğitim bu tarihlerden itibaren çevrim içi eğitime evrilmiştir. Günümüzde çevrim içi eğitim faaliyetleri giderek yaygınlaşmakta ve örgün eğitimle entegre bir şekilde gelişmektedir. Özbay'a (2015) göre internetin yaygınlaşması, mobil teknolojilerinin gelişmesi uzaktan eğitimi de ileriye taşıyacak ve e-içeriklerin kaliteli bir şekilde hazırlanması hâlinde çok daha faydalı olabilecektir.

Şekil 1: Uzaktan Eğitimin Dönemleri, Evreleri ve Değişimleri



Bozkurt, Aras. (2016). Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten-öğrenen rollerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu University Sosyal Bilimler Enstitüsü.

2.3.2. Türkiye'de Çevrim içi Eğitimin Tarihi

Türkiye'de uzaktan eğitim faaliyetleri cumhuriyetin ilanından sonra karşımıza çıkmaktadır. Türkiye tarihinde uzaktan eğitim faaliyetleri mevcut siyasi, sosyal ve ekonomik durumlardan ötürü ancak Cumhuriyet devrinde 1924 yılında ilan edilen

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonra gelişim gösterebilmiştir. Kanunla birlikte bütün eğitim faaliyetleri devletin denetimine bağlanmış ve eğitimde istenen politikaların uygulanmasının önü açılmıştır. 1924 yılında John Dewey tarafından özellikle öğretmen yetiştirme noktasında uzaktan eğitim faaliyetlerinin kullanılması, daha sonra 1927 yılında muhabere yoluyla tedrisat uygulanması teklif edilmiştir. Özellikle okur yazarlığın arttırılması amacıyla ekonomik olarak gelişmemiş yerlerde okul açılmasının güçlüğü sebebiyle mektup yoluyla öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinin faydalı olacağı aktarılmıştır (Aktaş, 2008). Bu dönemde her ne kadar uzaktan eğitim faaliyetlerinin başlatılması için tavsiyelerde bulunulmuşsa da gerçekleşmesi mümkün olmamıştır.

1941 yılında ziraat takvimi programı hayata geçirilmiş ve çiftçilere dönemin mevsim koşullarına uygun, coğrafyanın toprak özelliklerine uygun ekim ve dikim faaliyetlerinin öğretilmesine yönelik 10-15 dakikalık radyo yayınları yapılmıştır. Bu radyo yayınları daha sonra genişletilmiş ve ev kadınları ve çocuklara da hitap edecek şekilde düzenlenmiştir (Bozkurt, 2017). Bu dönemlerde radyonun da etkisiyle bütün Türkiye'ye eğitim ve öğretim yapılması amaçlanmıştır. Sistemli bir şekilde uzaktan eğitim faaliyeti olarak sayılmaktan uzak olan bu teşebbüsler 1955 yılına kadar sürmüştür.

1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Bankacılık ve Ticaret Hukuku Enstitüsü personellerini mektup aracılığıyla eğitmiş ve Türkiye'de uzaktan eğitimin sistemli bir şekilde somut adımları atılmıştır. 1961 yılında ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Mektup ile Eğitim Merkezi kurulmuştur. Bu merkezde uzaktan eğitim almak isteyen kişilere mektup yoluyla eğitim verilmiştir (Demir, 2014).

1982 yılında kurulan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Türkiye'de model olarak uzaktan eğitimi kullanan ilk kurum olmuştur. İktisat ve İş İdaresi Bölümleri olarak başlayan faaliyetler 1993 yılında İktisat Fakültesi ve İşletme Fakültesi olarak yeniden yapılandırılmıştır (Çukadar, Çelik, 2003). Bu dönemde açıköğretim fakültelerinin yanı sıra radyo ve televizyon ile de uzaktan eğitim faaliyetlerine devam edilmiştir.

1996 yılına geldiğimizde Türkiye'de uzaktan eğitim faaliyetlerine internet de dâhil olmuştur. Web tabanlı uzaktan eğitim faaliyetleri bu yıldan itibaren hızla yayılmış ve uzaktan eğitimde diğer araçları sindirmiştir. İlk olarak 1996 yılında Bilkent

Üniversitesi “New York on Air” adlı projesiyle Bilkent Üniversitesinin New York bürosunda bulunan Jonas Prager tarafından video konferans sistemi aracılığıyla uzaktan eğitim faaliyetinde bulunmuştur. Ardından 1996 yılında ODTÜ’de kurulan Enformatik Enstitüsü ve İTÜ’de kurulan Uzaktan Eğitim Merkezi ile birlikte uzaktan eğitim faaliyetleri internet ortamında yürütülmüştür (Bozkurt, 2017). YÖK de 14 Aralık 1999 yılında yayımladığı “Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Eğitim Yönetmeliği” ile uzaktan eğitim faaliyetlerinin gelişimi yolunda kıymetli bir iş yapmıştır (Gökçe, 2008). Bu tarihten itibaren Türkiye’de uzaktan eğitim faaliyetleri yerini çevrim içi eğitime bırakmıştır. İnternetin ve teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte günümüzde uzaktan eğitim internet tabanlı bir yapıya bürünmüştür. Özellikle Covid-19 salgınıyla birlikte çevrim içi eğitim hayatımızın ortasın yerleşmiş ve gelecekte de bu yerini koruyacağını göstermiştir.

Çevrim içi eğitim faaliyetleri farklı isimlerle yaklaşık 300 yıllık bir tarihe sahip olmasına rağmen son 30 yılda hızlı bir gelişim göstermiştir. Bu gelişimle birlikte örgün eğitimin yerini alabilecek bir noktaya ulaşmıştır. Günümüzde dünyanın globalleştiği ve iletişimin dünya üzerinde hiç olmadığı kadar kapsayıcı olduğu bir dönemde çevrim içi eğitim çok mühim bir hâle gelmektedir. Dünyanın çeşitli üniversiteleri çevrim içi eğitim sayesinde kendisinden binlerce kilometre uzaktaki öğrencilerine eğitim verebilmektedir. Çevrim içi eğitimin en mühim avantajlarından olan mekândan bağımsız olma bu faaliyetleri mümkün kılmaktadır.

Çevrim içi eğitimin dünyanın geleceğinde örgün eğitimin önüne geçme ihtimali bulunmaktadır. Bu ihtimal dahi çevrim içi eğitim ile ilgili çalışmaların ataması gerektiğini göstermektedir. Çevrim içi eğitim ile birlikte sınıf ortamı dijitalleşmekte ve dünyanın her köşesinden öğrencilerin etkileşimde ve iletişimde olacağı çok kültürlü bir yapıya evrilmektedir.

2.3.3. Uzaktan Öğrenme Kuram ve Kavramları

Uzaktan eğitimin tarih içindeki teknolojik gelişmeler ışığında değişiminin yanı sıra teorik olarak da değiştiği görülmektedir. Yıllar boyunca düzensiz bir şekilde devam eden uzaktan eğitim faaliyetleri 20. yüzyılın ortalarından itibaren sistemli bir teorik altyapıya oturtulmaya çalışılmıştır (Gökmen, Duman, Horzum, 2016).

2.3.3.1. Bağımsız Çalışma Kuramı

Bağımsız çalışma kuramı Wedemeyer (1981) tarafından ortaya atılmıştır. Wedemeyer bağımsız çalışma kuramında öğreten ve öğrenenin ayrılığını ve öğrenenin bağımsız ve şahsi olarak öğrenme faaliyetlerine devam etmesine değinmiştir. Kuramın temelinde bulunan bağımsız çalışma kavramı önceki yıllarda bilinmesine rağmen ilk defa sistemli bir kuram olarak fikri ortaya atan Wedemeyer'dir. Bağımsız çalışma, öğrenme programının öğretim programından zaman ve mekân olarak ayrı olarak gerçekleştiği ve öğrenenin amaçları, kaynakları ve değerlendirme kararlarını belirlemede en az öğretmen kadar etkili olduğu bir eğitim programıdır (Moore, 1977).

Wedemeyer "eğitimin uzay-zaman engelleri" dediği şeyden kurtulmanın tek yolunun, öğretmeyi öğrenmeden ayırmak ve her birini ayrı bir etkinlik olarak planlamak olduğunu öne sürmüştür (Keegan, 1993). Bağımsız çalışma kuramı hem öğrenenlere verdiği fiziki kolaylık hem de ders içeriklerini ve etkinliklerini düzenlemek için sağladığı kolaylık bakımından öğrenen merkezli bir kuramdır.

Bağımsız çalışma kuramının öncesinde ve sonrasında da öğrenen özerkliğinin önemini vurgulayan Michael Moore bağımsız çalışma kuramından etkilenerek kuramı geliştirmiş ve öğrenen özerkliği kavramının üstünde durmuştur (Tuğtekin, 2022). Moore'a (1993) göre bağımsız çalışma kuramında öğrenen özerkliği öğrenenin hedeflerini belirleyerek daha amaçlı bir öğrenme gerçekleştirmesi, kullanacağı metotları seçerek kendisine uygun bir yol çizmesi ve kendi değerlendirmesini yaparak öz farkındalığını arttırmasını ifade etmektedir. Öğrenen özerkliğini gerçekleştirmek için de öğretimin buna göre şekillendirilmesi gerekmektedir.

Öğrenen özerkliğinin gerçekleşmesi için uzaktan eğitimin hedefi öğrencilerin kendilerini yönetmesinin iyi olduğunu düşündürecek ve onları cesaretlendirecek bir sistem hedeflenmelidir. Tüm öğrenenler kendilerini yönetemeseler de her biri belli bir potansiyel taşımaktadır. Öğrenen özerkliğini hedefleyen bir program üretmen bu potansiyeli ortaya çıkarmak açısından önemlidir (Moore, 1994).

2.3.3.2. Endüstrileşme Kuramı

Endüstrileşme kuramı Otto Peters tarafından geliştirilmiştir. Ensütrileşme kuramına göre uzaktan eğitimin yapısı büyük ölçüde sanayileşme sürecinde ortaya çıkan ilkeler tarafından yönetilen mal üretme süreçlerine benzemektedir (Peters, 1993). Uzaktan eğitim endüstriyel mal üretim süreçlerdeki rasyonelleştirme, iş bölümü, parçalara

bölünmüş görevlerin uzmanlara verilmesi, makineleşme, otomasyon, montaj hattı, seri üretim, hazırlık çalışmaları, planlama, organizasyon, bilimsel kontrol metotları, resmileştirme, standartlaştırma, fonksiyon değişikliği, nesneleştirme, merkezileştirme, gibi ilkelerden etkilenmiştir (Peters, 1967).

Dünyanın endüstrileşmesinin yalnızca ufak bir yansıması olan uzaktan eğitimin endüstrileşmesi kavramı kişilerin isteğinden bağımsızdır. Sanayileşmenin bir getirisi olarak insanların iletişimde ve sosyal hayatta farklı tutumlar geliştirmektedir. Bu tutumların bir neticesi olarak da eğitimin bu sürece karşı direnmesi olası görülmemektedir (Peters, 1989).

Otto Peters'ın ortaya attığı bu kuram uzaktan eğitimin böyle yapılması gerekliliğinden değil yalnızca bu hâle büründüğünden bahsetmektedir. Endüstriyel model temelinde bir organizasyon modelidir ve yapısal, örgütsel kaygıların öğrenme üzerindeki hakimiyetini açıklamak için oldukça merkezi bir öneme sahiptir (Garrison, 2000).

Uzaktan eğitim, eğitimi standart hâle getiren, yaygın olarak erişilebilir ve son derece uygun maliyetli bir forma büründüren bir yapıdadır ve bu gibi özellikleri endüstrileşmenin üzerindeki etkileri ile açıklanmaktadır (Simonson, 1999).

2.3.3.3. Her Yerde Öğrenme (Ubiquitous Learning)

Uzaktan eğitimin internet ile birlikte çevrim içi eğitime evrilmesi sonucunda teknoloji ve internet tabanlı uzaktan eğitim faaliyetleri artmıştır. İlk defa Weiser (1991) tarafından her yerde bilgisayar adıyla ortaya atılan kavram zaman içinde tüm teknolojik ve internet tabanlı etkileşim araçlarının hayata entegre edilmesi ve uzaktan eğitimde kullanılmasını ifade etmiştir. Her yerde öğrenme doğru bilginin doğru yer ve zamanda doğru şekilde öğrenilmesini sağlayan, her yerde bulunan bir bilgi işlem ortamında gerçekleşen bir öğrenme paradigmasıdır (Yahya, Ahmad, Abd Jalil, 2010).

Hwang ve diğerlerine (2008) göre öğrenenlerin herhangi bir zaman ya da yerde kablosuz iletişim veya mobil cihazlar kullanılsın ya da kullanılmasın öğrenme içeriğine erişilebilmesine izin veren her ortam "her yerde öğrenme" ortamıdır.

Curtis ve diğerlerine (2002) göre her yerde öğrenmenin kalıcılık, erişilebilirlik ve aciliyet olmak üzere üç karakteristik özelliği vardır. Chen ve diğerleri (2002) ise bu üç kavram dışında etkileşim, eğitim faaliyetlerinin durumu ve eğitim içeriğinin entegrasyonu kavramlarına vurgu yapmıştır.

Kalıcılık: Öğrenenlerin çalışmaları ve öğrenme süreçleri istenmedikçe silinmez.

Erişilebilirlik: Öğrenenler belgelerine, verilerine, videolarına istedikleri her yerden erişebilir.

Aciliyet: Öğrenenler nerede olurlarsa olsunlar, her türlü bilgiyi anında alabilirler ve problemlerini hızlı bir şekilde çözebilirler.

Etkileşim: Öğrenenler uzmanlar, öğretmenler veya akranlarla eşzamanlı veya eşzamansız iletişim şeklinde etkileşime geçebilir.

Eğitim faaliyetlerinin durumu: Öğrenme, günlük yaşamımıza yerleştirilebilir.

Öğretim içeriğinin entegrasyonu: Kablosuz öğrenme ortamı, birçok bilgi kaynağını bütünleştirir ve öğrencilerin çok boyutlu ve esnek öğrenme / düşünme faaliyetlerini destekler.

Her yerde eğitim özellikle günümüzde internetin önemi ve yaygınlığı düşünüldüğünde eğitimde önemli bir yere sahiptir. Öğrenenlerin eğitime esnek, sakin ve sorunsuz bir şekilde erişmelerine izin vererek hem yaygın hem de kalıcı olduğunu gösterenher yerde öğrenme, eğitimde devrim yapma potansiyeline sahiptir ve geleneksel öğrenmenin fiziksel kısıtlamalarının çoğunu ortadan kaldırmaktadır (Zhang, 2008).

2.3.3.4. Bağlantıcılık (Connectivism)

Bağlantıcılık kavramı ilk defa Siemens (2005) ve Downes (2005) tarafından ortaya atılmıştır. Siemens'e (2006) göre bağlantıcılık öğrenmeyi teknoloji ve sosyalleşmeden etkilenen bir ağ fenomeni olarak gören bir yapıdır. Downes'a (2008) göre ise bağlantıcılık bilginin bir bağlantılar ağı boyunca dağıtıldığı ve öğrenmenin bu ağları inşa etme ve bu ağlardan geçme yeteneğinden oluştuğu fikrine dayanan bir bilgi biçimini ve bir pedagojiyi tanımlar.

Siemens (2004) bağlantıcılığın sekiz prensibini ortaya koymuştur. Bu prensipler şunlardır:

1. Öğrenme ve bilgi, görüşlerin çeşitliliğine dayanır.
2. Öğrenme, amaçlı düğüm ve bilgi kaynaklarını birbirine bağlama sürecidir.
3. Öğrenme insan olmayan cihazlarda da bulunabilir.
4. Daha fazlasını bilme kapasitesi mevcut bilgilerden daha kritiktir.

5. Sürekli öğrenmeyi kolaylaştırmak için bağlantıları beslemek ve sürdürmek gereklidir.
6. Bağlantıcılığın temel becerisi alanlar, kavramlar ve fikirler arasındaki bağlantıları görme becerisidir.
7. Tüm bağlantıcı öğrenme tekniklerinin amacı doğru ve güncel bilgidir.
8. Karar vermenin kendisi bir öğrenme sürecidir.

Bağlantıcılıkta öğrenmenin başlangıcı bir öğrenenin öğrenme sürecini harekete geçirmek için öğrenme topluluklarına bağlanması ile ortaya çıkar (Goldie, 2016). Öğrenme topluluğu etkileşime, paylaşıma, diyalog kurmaya ve birlikte düşünmeye izin veren benzer ilgi alanlarının kümelenmesidir (Siemens, 2005).

Bağlantıcılık ile diğer bilgi öğrenme kuramlarının temel becerileri arasında da farklılıklar bulunmaktadır. Bağlantıcılık, öğrenmeye katkıda bulunan iki önemli becerinin güncel bilgileri arama yeteneği ve ikincil, gereksiz bilgileri filtreleme yeteneği olduğunu vurgulamaktadır (Kop, Hill, 2008). Bağlantıcılığın temel çıkış noktası olan ağlar sayesinde bilginin aynı anda çok fazla kişi tarafından öğrenilmesi mümkündür. Ağlar, kaynakları paylaşmak için birbirine bağlanan iki veya daha fazla düğümden oluşur. Bilgi yoğunluğuna ve belirli bir düğümde gezinen kişilerin sayısına bağlı olarak değişik büyüklükte ve güçte olabilirler (Downes, 2005).

Bağlantıcılığın dört temel semantik şartı bulunmaktadır (Downes, 2010; Downes, 2012). Bu şartlar şunlardır:

Özerklik: Ağdaki her bir varlık kendini yönetmektedir.

Çeşitlilik: Bir ağdaki varlıklar farklı ve benzersiz hâllerde olabilirler.

Açıklık: Herkes ağa katılabilir ve üye olabilir.

Etkileşim: Ağdaki "bilgi" kavramı bir varlığın özelliklerini diğerlerine aktarmak değil etkileşim yoluyla türetilen bir kavramdır.

Günümüzde teknolojinin gelişimi ve internet tabanlı öğretim ortamlarının ortaya çıkışı ile birlikte öğretim faaliyetleri de değişmektedir. Dünyanın gittikçe globalleşmesi ve öğretim teknolojilerinin gelişme hızı göz önünde bulundurulduğunda önümüzdeki dönemlerde internet tabanlı öğretim faaliyetlerinin artacağı düşünülmektedir. Eğitim ortamlarının çeşitli popülasyonlardan oluştuğu günümüzde gerekli öğretim tekniklerinin seçilmesi önemlidir. Bağlantıcılık bu çeşitliliği ağlar aracılığıyla sunar

ve yeni nesillerin giderek artan sayıda probleme çözüm bulmak için işbirliği yapmasına yardımcı olur (Duke, Harper, Johnston, 2013).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Metodu

Öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflarda yaşadıkları iletişim kaygılarının düzeyinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan çalışma korelasyonel (ilişkisel) bir çalışmadır. Korelasyonel araştırmalar değişkenlere müdahale etmeden iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin betimlendiği araştırmalardır (Fraenkel, Wallen, Hyun, 2012; Büyüköztürk ve diğ. 2008).

İletişim kaygısını çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışma korelasyonel (ilişkisel) tarama modelinde geliştirilmiştir. Tarama modeli var olan bir durumu var olduğu hâliyle değiştirmeden kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlayan modeldir (Karasar, 2008). Korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli iki ya da daha fazla grup veya olgu arasında ilişki olup olmadığını araştırmak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk ve diğ. 2008; Karasar, 2008; McMillan, Schumacher, 2010).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye Cumhuriyeti sınırları içindeki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 367 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde basit tesadüfi örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem hedef grubun her üyesinin eşit ve bağımsız seçilme şansının olduğu örnekleme yöntemidir (Fraenkel, Wallen, Hyun, 2012). Amaç ise evreni temsil eden bağımsız kişileri seçerek yanlılığı ortadan kaldırmaktır (Creswell, 2016).

Tablo 1: Çalışma Grubuna Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	294	80,1
	Erkek	73	19,9
Sınıf Seviyesi	1. Sınıf	69	18,8
	2. Sınıf	143	39,0
	3. Sınıf	114	31,1

	4. Sınıf	41	11,2
Bölüm	Bilgisayar Öğr.	10	2,7
	Fen Bilgisi Öğr.	42	11,4
	İngilizce Öğr.	22	6
	Matematik Öğr.	82	22,3
	Okul Öncesi Öğr.	32	8,7
	PDR	45	12,3
	Sınıf Öğr.	9	2,5
	Sosyal Bilgiler Öğr.	13	3,5
	Türkçe Öğr.	112	30,5
Anne Eğitim Seviyesi	İlkokul	178	48,5
	Ortaokul	58	15,8
	Lise	73	19,9
	Lisans	37	10,1
	Yok	21	5,7
Baba Eğitim Seviyesi	İlkokul	128	34,9
	Ortaokul	57	15,5
	Lise	101	27,5
	Lisans	70	19,1
	Lisansüstü	7	1,9
	Yok	4	1,1
Kardeş Sayısı	0	22	6
	1	122	33,2
	2	101	27,5
	3	51	13,9
	4	28	7,6
	5 ve üstü	43	11,7

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri seti araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Çevrim İçi Sınıflarda Yaşadıkları İletişim Kaygıları Ölçeği" (Ek 2) aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde çalışma grubunu 250 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilme süreci aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Görüşme Aşaması

Araştırmanın problem cümlesinin şekillenmesi neticesinde katılımcıların yaşamış oldukları kaygıların tespiti için görüşme çalışmasının yapılmasına karar verilmiştir. Literatür taraması neticesinde iletişim, mekân ve teknoloji boyutundan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form için üç Türkçe eğitimi alan

uzmanından geri bildirim alınmış ve alınan geri bildirimler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Böylece ek 1'de verilen görüşme formuna ulaşılmıştır.

3.3.1.1. Katılımcılar

Araştırmanın ölçek geliştirme sürecinin katılımcıları kriterli örnekleme metoduyla seçilmiştir (Yıldırım, Şimşek, 2016). Kriterler ise araştırmaya katılmaya istekli olma ve çevrim içi sınıflarda en az bir ders alma olarak belirlenmiştir. Görüşmelere başlandıktan sonra bölüm ve sınıf seviyesi bakımından farklılık göstermeyecek şekilde benzer kategori ve temaların oluştuğu belirlenmiştir. 25. görüşme sonucunda havuza eklenen bulguların yeterli derinliğe ulaştığı görülmüştür. Bu noktada hareket edilen prensip ise araştırmada verilerin kendini tekrar eden bir doygunluğa ulaşması hâlinde veri toplamanın sonlandırılabilmesidir (Yıldırım, Şimşek, 2016). Dolayısıyla araştırmada temsil edilen bölüm ve sınıf gruplarının yeterli olduğu söylenebilir.

Çalışmanın ölçek geliştirme safhasında Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri yer almıştır. Türkçe öğretmenliği programından 2, sınıf öğretmenliği programından 1, psikolojik danışmanlık ve rehberlik programından 5, bilgisayar ve öğretim teknolojileri programından 3, fen bilgisi öğretmenliği programından 5, matematik öğretmenliği programından 2, okul öncesi öğretmenliği programından 1, sosyal bilgiler öğretmenliği programından 1 ve İngilizce öğretmenliği programından 2 kişi olmak üzere toplam 25 kişiyle görüşme çalışması gerçekleştirilmiştir. Görüşme çalışması gerçekleştirilen öğretmen adaylarının dört tanesi birinci sınıf, dört tanesi ikinci sınıf, yedi tanesi üçüncü sınıf, on tanesi dördüncü sınıf öğrencisidir. Öğrenciler farklı bölümlerden ve sınıf seviyelerinden seçilmiştir. Nitel araştırmacılar için temel gereklilik olan derinliğin (Creswell, 2015) sağlanması üzerine görüşmeler tamamlanmış ve katılımcıların izni dâhilinde kayıt altına alınmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin çevrim içi sınıflarda yaşadıkları iletişim kaygılarını ortaya çıkarmak amacıyla önden bilgilendirmeler yapılmış ve sorulara yalnızca çevrim içi eğitim özelinde cevap vermeleri istenmiştir.

3.3.1.2. Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme amacıyla yapılan görüşme çalışmasının tamamlanması sonucunda "Toplanan veriler doğrultusunda oluşturulan ölçme aracı nicel evrenin parametrelerini kapsayacak derecede geçerli ve güvenilir midir?" problem cümlesine cevap aranmıştır.

Bu doğrultuda yapılan analizler ve elde edilen bulgular raporun ilgili kısmında sunulmuştur.

3.3.1.3. Verilerin Analizi

Görüşme çalışmalarından hareketle taslak madde formunun oluşturulmasına araştırmacı tarafından başlanılmıştır. İki Türkçe eğitimi alan uzmanı ve üç eğitim bilimleri uzmanından oluşan toplamda beş uzman ile Lawshe analizi yapılmış ve ,99 geçerlilik oranı aranmıştır (Lawshe, 1975). Oluşturulan taslak madde formu toplam 250 öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS ve AMOS programlarında analiz edilmiştir. İlk olarak SPSS programında verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Kaiser, 1970; Kaiser ve diğ., 1974) testi ve Bartlett küresellik testi (Bartlett, 1950; Reddon, Jackson, 1984) yapılmıştır. Ardından verilerin normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi için yapılan normallik testinde basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Tabachnick, Fidell 2013; Mallery ve George 2019). Akabinde Varimax dik döndürme tekniği ve temel bileşen analizi ile keşfedici faktör analizi yapılmıştır. Yapılan keşfedici faktör analizi (Büyüköztürk 2020) ile elenen maddeler çıkarılmış ve Cronbach's Alpha (Field, 2018) katsayısı hesaplanmıştır. Pearson korelasyonu (Aldrich Cunningham, 2015) ve alt üst gruplar t-testi (Büyüköztürk, 2020) yapıldıktan sonra AMOS programında doğrulayıcı faktör analizi (McDonald, 1985) yapılmıştır.

3.3.2. Nicel Safhaya Ait Bulgular

Bu bölümde ölçme aracının geliştirilmesi sürecinin nicel safhasına ait bulgular sunulmuştur.

3.3.2.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Geliştirilmek istenen ölçme aracının ortaya konması amacıyla ilk olarak toplam 25 öğretmen adayı ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen başlıklar ve alıntıların kategorize edilmesinden hareketle 115 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu 5 uzmana gönderilmiş uzmanlardan görüş alınmıştır. Görüşler neticesinde yapılan Lawshe analizinde uzman görüşü alınan kişi sayısının beş olması sebebiyle ,99'luk bir değerin altındaki maddeler elenmiştir (Lawshe, 1975).

Yapılan Lawshe analizi sonucunda elde edilen uzman görüşlerinden hareketle toplam 35 maddelik forma ulaşılmıştır.

3.3.2.1.1. İçerik Geçerliliği (Lawshe Analizi)

Geçerlilik ölçme aracının ölçmek istediği özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçmesidir (Ercan, İsmet 2004). Geliştirilen ölçme aracının içerik geçerliliğini sağlamak adına Lawshe analizinden faydalanılmıştır. Türkçe eğitimi ve eğitim bilimleri alanlarından olmak üzere 5 uzmana gönderilen 115 maddelik taslak madde formunda maddelerin uygunluk düzeyini tespit etmek için "Madde bu hâliyle uygundur.", "Madde düzeltilmelidir." ve "Madde ölçekten çıkartılmalıdır." şeklinde bir derecelendirme kullanılmıştır. Uzmanlar tarafından düzeltme verilen maddeler düzeltildikten sonra uzman onayından geçtiği düşünülerek madde havuzuna dahil edilmiştir. Herhangi bir uzman tarafından reddedilen maddeler 5 kişilik uzman grubunun CVR değerinin ,99 olmaması sebebiyle elenmiştir (Lawshe, 1975). Lawshe analizi ile elde edilen veriler tablolaştırılmıştır.

Tablo 2: Lawshe Analizi Tablosu

	1.Uzman	2.Uzman	3.Uzman	4.Uzman	5.Uzman	CVR
Madde1	x	x	x	x	x	1
Madde2	x	x	x	x		0,6
Madde3	x	x			x	0,2
Madde4	x				x	-0,2
Madde5	x	x	x	x	x	1
Madde6	x				x	-0,2
Madde7	x	x			x	0,2
Madde8	x	x	x	x	x	1
Madde9	x	x			x	0,2
Madde10	x	x			x	0,2
Madde11			x	x	x	0,2
Madde12	x		x	x		0,2
Madde13	x	x	x	x		0,6
Madde14	x	x	x	x		0,6
Madde15	x	x	x	x		0,6
Madde16	x	x			x	0,2
Madde17	x	x			x	0,2

Madde18	x	x	x	x	x	1
Madde19	x	x	x	x	x	1
Madde20	x	x	x	x	x	1
Madde21	x	x	x	x	x	1
Madde22	x			x	x	0,2
Madde23	x	x	x	x	x	1
Madde24		x		x	x	0,2
Madde25	x	x	x		x	0,6
Madde26	x	x	x	x	x	1
Madde27	x	x			x	0,2
Madde28	x	x		x	x	0,6
Madde29	x	x	x	x	x	1
Madde30	x	x			x	0,2
Madde31	x	x	x	x	x	1
Madde32	x	x		x	x	0,6
Madde33	x	x		x	x	0,6
Madde34	x			x	x	0,2
Madde35	x	x	x		x	0,6
Madde36	x	x			x	0,2
Madde37	x	x			x	0,2
Madde38	x	x			x	0,2
Madde39	x	x		x	x	0,6
Madde40	x	x			x	0,2
Madde41	x	x		x	x	0,6
Madde42	x	x			x	0,2
Madde43	x	x	x	x	x	1
Madde44	x	x	x	x	x	1
Madde45	x	x	x	x	x	1
Madde46	x	x		x	x	0,6
Madde47	x	x	x	x	x	1
Madde48	x	x		x	x	0,6
Madde49	x	x		x	x	0,6
Madde50	x	x	x		x	0,6
Madde51	x	x	x		x	0,6

Madde52	x	x			x	0,2
Madde53	x	x		x	x	0,6
Madde54	x	x	x	x	x	1
Madde55	x	x		x	x	0,6
Madde56	x	x			x	0,2
Madde57	x	x			x	0,2
Madde58	x	x		x		0,2
Madde59	x	x			x	0,2
Madde60	x	x	x	x	x	1
Madde61	x	x	x	x	x	1
Madde62	x	x		x	x	0,6
Madde63	x	x			x	0,2
Madde64	x	x		x	x	0,6
Madde65	x	x	x	x	x	1
Madde66	x	x		x	x	0,6
Madde67	x	x	x	x	x	1
Madde68	x	x		x	x	0,6
Madde69	x	x	x	x	x	1
Madde70	x	x	x	x	x	1
Madde71	x	x	x	x	x	1
Madde72	x	x	x		x	0,6
Madde73	x	x	x	x	x	1
Madde74	x	x		x	x	0,6
Madde75	x	x	x	x	x	1
Madde76	x	x		x		0,2
Madde77	x	x		x		0,2
Madde78	x	x		x		0,2
Madde79	x	x		x		0,2
Madde80	x	x				-0,2
Madde81	x	x		x	x	0,6
Madde82	x	x				-0,2
Madde83	x	x				-0,2
Madde84	x	x	x	x		0,6
Madde85	x	x		x		0,2

Madde86	x	x		x		0,2
Madde87	x	x		x		0,2
Madde88	x	x				-0,2
Madde89	x	x	x	x		0,6
Madde90	x	x	x	x	x	1
Madde91	x	x	x	x	x	1
Madde92	x	x	x	x	x	1
Madde93	x	x		x	x	0,6
Madde94	x	x	x	x	x	1
Madde95	x	x			x	0,2
Madde96	x	x			x	0,2
Madde97	x	x			x	0,2
Madde98	x	x	x	x	x	1
Madde99	x	x			x	0,2
Madde100	x	x		x	x	0,6
Madde101	x	x		x		0,2
Madde102	x	x	x	x	x	1
Madde103	x	x	x	x	x	1
Madde104	x	x	x	x	x	1
Madde105	x	x	x	x	x	1
Madde106	x	x	x	x	x	1
Madde107	x	x	x	x		0,6
Madde108	x	x			x	0,2
Madde109	x	x			x	0,2
Madde110	x	x		x		0,2
Madde111	x	x			x	0,2
Madde112	x	x		x	x	0,6
Madde113	x	x			x	0,2
Madde114	x	x	x		x	0,6
Madde115	x	x	x	x	x	1

Lawshe analizi neticesinde uzmanlardan birinin dahi ret verdiği maddeler elenmiş ve 115 maddelik taslak madde formundan 80 madde elenerek ve formun son hâli 35 maddeden oluşmuştur.

3.3.2.2. Normallik Testi

Analizlere geçmeden önce maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Parametrik analizlerin yapılabilmesi için verilerin normal dağıldığının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu sebeple ölçek maddelerinin basıklık ve çarpıklık değerleri aşağıda tablolaştırılmıştır.

Tablo 3: Normallik Testi Sonucunda Ortaya Çıkan Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Madde	N	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
1	250	,459	-,851
2	250	,125	-1,161
3	250	,730	-,190
4	250	1,021	-,196
5	250	,195	-1,204
6	250	,277	-1,124
7	250	-,334	-,770
8	250	,115	-,994
9	250	-,156	-1,064
10	250	,407	-,990
11	250	,565	-,612
12	250	1,099	,329
13	250	,259	-1,073
14	250	-,132	-1,287
15	250	,677	-,585
16	250	,069	-1,088
17	250	-020	-1,246
18	250	-,196	-1,069
19	250	,521	-,866
20	250	-,514	-,881
21	250	-,375	-1,113
22	250	-,511	-,835
23	250	-,119	-1,215
24	250	-,349	-1,144
25	250	-,137	-1,191
26	250	-,036	-1,190
27	250	-,396	-1,008
28	250	-1,225	,662
29	250	-,910	-,058
30	250	,814	-,531
31	250	-1,034	,064
32	250	-,188	-1,113
33	250	-,907	,059
34	250	-,380	-,824
35	250	-,179	-1,088

Maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında tüm maddelerin ±2 sınırları içinde olduğu görülmektedir. Bu değerlere bakıldığında maddelerin normal bir dağılım gösterdiği (Tabachnick, Fidell 2013; Mallery, George 2019) kabul edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinden hareketler analizlerin parametrik olmasına karar verilmiştir.

3.3.2.3. Keşfedici Faktör Analizi

35 maddeden oluşan ölçek maddelerinin faktörleşme yapılarının tespit edilmesi için keşfedici faktör analizi yapılmıştır. Bu analizden önce maddelerin faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığının test edilmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi (Kaiser, 1970; Kaiser ve diğ. 1974) yapılmış ve ,925 (mükemmel) değerine ulaşılmıştır. Yapılan Bartlett küresellik testi (Bartlett, 1950; Reddon, Jackson, 1984) sonucunda kikare sonucu 4724,613 ve (p<,000) değerlerine ulaşılmış, ölçek 35 maddelik hâliyle keşfedici faktör analizi için uygun bulunmuştur. Keşfedici faktör analizi bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4: Döndürülmüş Bileşenler Matriksi

Döndürülmüş Bileşenler Matriksi			
Maddeler	**Faktör**		
	1	**2**	**3**
16. Çevrim içi derste sunum yaparken kendimi yanlış ifade etmekten korkarım.	,783		
15. Çevrim içi derste sınıf arkadaşlarımla grup çalışması yaparken konuşmak beni kaygılandırır.	,750		
17. Çevrim içi derste sunum yaparken heyecanım bedenime yansır (yanakların ve kulakların kızarması/ sesin ve ellerin titremesi gibi).	,749		
5. Çevrim içi derste çok fazla kişinin beni dinlediğini düşündüğümde konuşmak beni kaygılandırır.	,733	,301	
18. Çevrim içi derste kötü sunum yapmaktan korkarım.	,712	,339	

8. Çevrim içi derste konuşurken hata yapmaktan korkarım.	,672		
12. Çevrim içi derste uygulamanın sohbet (chat) bölümüne yazarken sınıf arkadaşlarımın beni küçük görmesinden korkarım.	,659		
13. Çevrim içi derste uygulamanın sohbet (chat) bölümüne cevabını bilmediğim bir soru geldiğinde yazmaktan korkarım.	,627	,304	
32. Çevrim içi derste sesimi açmamı istediklerinde heyecanlanırım.	,627	,476	
30. Çevrim içi derste kameram açıkken sınıf arkadaşlarımın benimle dalga geçmesinden korkarım.	,619		
9. Çevrim içi derse hazır gelmediğimde konuşmaktan korkarım.	,555	,358	
19. Çevrim içi derste sunum yaparken dinleyenlerin yüz ifadelerini görememek beni kaygılandırır.	,525		
29. Çevrim içi derste kamerayı açmak beni kaygılandırmaz.	,465	,323	
28. Çevrim içi derste kameramın yanlışlıkla açılmasından korkarım.		,769	
33. Çevrim içi derste bulunduğum çevrede çok ses varsa sesimi açmaktan korkarım.		,728	
31. Çevrim içi derste yanlışlıkla mikrofonumun açılmasından korkarım.		,706	
34. Çevrim içi derste sesimin düzgün iletilememesinden korkarım.	,358	,689	

22. Çevrim içi derste sunum yaparken internet bağlantısı sorunları yaşamaktan korkarım.		,650	
26. Çevrim içi derste arkamda başkasının gözükmesinden korkarım.		,636	
27. Çevrim içi derste kameramı açarken ev hâlimle gözükmekten çekinirim.	,339	,626	
24. Çevrim içi derste ekran paylaşımı yaparken özel bilgilerimin (masaüstü, sosyal medya hesaplarım, özel mesajlarım vb.) herkes tarafından görülmesinden korkarım.		,623	
23. Çevrim içi derste sunum yaparken yanlış sayfayı açmaktan korkarım.		,599	
35. Çevrim içi derse katıldığım yerden kaynaklı olarak dersi bir süreliğine terk etmem gerektiğinde kaygılanırım (zilin çalması vb.).		,452	
11. Çevrim içi derste hocanın yazdıklarını kaçırmaktan endişelenirim.			,795
3. Çevrim içi eğitimde hocanın söylediklerini yanlış anlamaktan korkarım.			,744
1. Çevrim içi sınıflarda hocanın söylediklerini kaçırmaktan korkarım.			,670
10. Çevrim içi derste hoca kamerasını kapatarak konuştuğunda sözünü kesmekten korkarım.			,595

Maddelerin analizinde Varimax dik döndürme tekniğinden faydalanılmış ve maddelerin tamamı faktörlerden ,30'un üstünde yük almıştır. Birden fazla faktörden yük alan 5, 18, 13, 32, 9, 29, 34 ve 27. maddeler yük aldıkları iki faktör arasındaki fark 0,10'dan daha yüksek olduğu için en yüksek yük aldığı faktörün maddesi olarak

kalması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, 2020). Birden fazla faktörden yük alan ve yük değerleri arasındaki fark ,10'dan küçük olan 2, 4, 6, 7, 14, 20, 21 ve 25. maddeler elenmiş ve ölçek 27 maddeden oluşmuştur.

Tablo 5: Ortak Yük Değerleri

Ortak Yük Değerleri		
	İlk	**Son**
1. Çevrim içi sınıflarda hocanın söylediklerini kaçırmaktan korkarım.	1,000	,455
3. Çevrim içi eğitimde hocanın söylediklerini yanlış anlamaktan korkarım.	1,000	,567
5. Çevrim içi derste çok fazla kişinin beni dinlediğini düşündüğümde konuşmak beni kaygılandırır.	1,000	,629
8. Çevrim içi derste konuşurken hata yapmaktan korkarım.	1,000	,582
9. Çevrim içi derse hazır gelmediğimde konuşmaktan korkarım.	1,000	,484
10. Çevrim içi derste hoca kamerasını kapatarak konuştuğunda sözünü kesmekten korkarım.	1,000	,461
11. Çevrim içi derste hocanın yazdıklarını kaçırmaktan endişelenirim.	1,000	,666
12. Çevrim içi derste uygulamanın sohbet (chat) bölümüne yazarken sınıf arkadaşlarımın beni küçük görmesinden korkarım.	1,000	,509
13. Çevrim içi derste uygulamanın sohbet (chat) bölümüne cevabını bilmediğim bir soru geldiğinde yazmaktan korkarım.	1,000	,533
14. Çevrim içi derste uygulamanın sohbet (chat) bölümünden birine özel mesaj gönderdiğimde bunu yanlışlıkla herkese göndermekten korkarım.	1,000	,601
15. Çevrim içi derste sınıf arkadaşlarımla grup çalışması yaparken konuşmak beni kaygılandırır.	1,000	,711

16. Çevrim içi derste sunum yaparken kendimi yanlış ifade etmekten korkarım.	1,000	,594
17. Çevrim içi derste sunum yaparken heyecanım bedenime yansır (yanakların ve kulakların kızarması/ sesin ve ellerin titremesi gibi).	1,000	,633
18. Çevrim içi derste kötü sunum yapmaktan korkarım.	1,000	,333
19. Çevrim içi derste sunum yaparken dinleyenlerin yüz ifadelerini görememek beni kaygılandırır.	1,000	,544
22. Çevrim içi derste sunum yaparken internet bağlantısı sorunları yaşamaktan korkarım.	1,000	,496
23. Çevrim içi derste sunum yaparken yanlış sayfayı açmaktan korkarım.	1,000	,473
24. Çevrim içi derste ekran paylaşımı yaparken özel bilgilerimin (masaüstü, sosyal medya hesaplarım, özel mesajlarım vb.) herkes tarafından görülmesinden korkarım.	1,000	,464
26. Çevrim içi derste arkamda başkasının gözükmesinden korkarım.	1,000	,507
27. Çevrim içi derste kameramı açarken ev hâlimle gözükmekten çekinirim.	1,000	,629
28. Çevrim içi derste kameramın yanlışlıkla açılmasından korkarım.	1,000	,381
30. Çevrim içi derste kameram açıkken sınıf arkadaşlarımın benimle dalga geçmesinden korkarım.	1,000	,446
31. Çevrim içi derste yanlışlıkla mikrofonumun açılmasından korkarım.	1,000	,541
32. Çevrim içi derste sesimi açmamı istediklerinde heyecanlanırım.	1,000	,621
33. Çevrim içi derste bulunduğum çevrede çok ses varsa sesimi açmaktan korkarım.	1,000	,569
34. Çevrim içi derste sesimin düzgün iletilememesinden korkarım.	1,000	,616

35. Çevrim içi derse katıldığım yerden kaynaklı olarak dersi bir süreliğine terk etmem gerektiğinde kaygılanırım (zilin çalması vb.).	1,000	,324

Maddelerin aldıkları yük değerleri incelendiğinde tüm değerlerin 0,30 üzerinde olduğu görülmüştür. Maddeler 0,60 üzerinde yüksek, 0,30-0,59 aralığında orta düzeyde büyüklükte kabul edilmektedir ve değişken çıkartmada dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Ölçek maddelerinin aldıkları yük değerlerine bakıldığında 8 maddenin yüksek, 19 maddenin orta düzeyde değer aldığı görülmüştür. 0,30 değerinin altında bir madde olmadığından madde atılmamış ve analizlere devam edilmiştir.

Tablo 6: Açıklanan Toplam Varyans

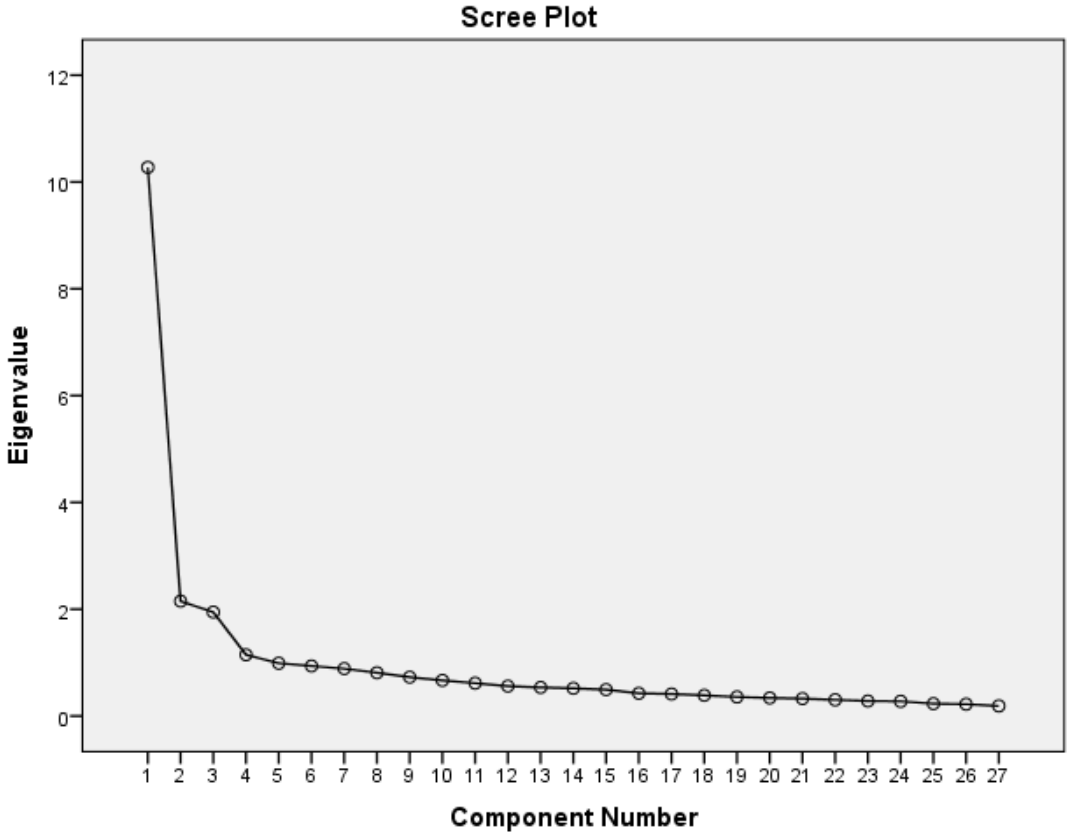
Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri (InitialEigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Top.	Vary %	Küm %	Top.	Vary %	Küm %	Top.	Vary %	Küm %
1	10,274	38,053	38,053	10,274	38,053	38,053	6,335	23,463	23,463
2	2,151	7,966	46,019	2,151	7,966	46,019	5,390	19,963	43,426
3	1,945	7,205	53,224	1,945	7,205	53,224	2,645	9,798	53,224
4	1,147	4,248	57,472						
5	,989	3,662	61,134						
6	,936	3,467	64,601						

7	,887	3,284	67,885						
8	,811	3,002	70,888						
9	,727	2,692	73,580						
10	,667	2,472	76,051						
11	,615	2,279	78,330						
12	,559	2,071	80,401						
13	,535	1,980	82,381						
14	,518	1,918	84,299						
15	,494	1,830	86,130						
16	,425	1,574	87,704						
17	,411	1,524	89,228						
18	,387	1,435	90,663						

19	,356	1,320	91,983						
20	,339	1,254	93,237						
21	,326	1,206	94,443						
22	,304	1,125	95,569						
23	,280	1,037	96,606						
24	,274	1,017	97,622						
25	,231	,856	98,479						
26	,222	,822	99,301						
27	,189	,699	100,000						

Yapılan analizler ölçeğin üç faktörlü bir yapıdan oluştuğunu göstermektedir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar ölçeğin toplam varyansının %53,224 kadarını açıkladığını ortaya koymaktadır. Analizler elde edilen bu çok faktörlü yapıdan devam etmiştir.

Şekil 2: Yamaç-Birikinti Grafiği



Yamaç-birikinti grafiği keşfedici faktörü analizinde faktörlerin kırılma noktalarının belirlenerek faktör yapısını açıklamaya yardımcı olan bir grafiktir. Y ekseninde öz değerler, X ekseninde ise bileşen sayısını gösteren grafik öz değerlerden bileşenlere doğru eğim yapan çizgi hangi faktörden sonra faktörlerin varyanslara olan etkisinin azaldığını gösterir (Koçak, Çokluk, Kayri, 2016). Yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde üçüncü faktörden sonra faktörlerin varyanslara olan etkisinin azaldığı görülmüş ve ölçeğin üç faktörlü yapısı ortaya çıkmıştır.

Tablo 7: Keşfedici Faktör Analizi Neticesinde Belirlenen Faktörler ve Maddeler

Faktörler	**Madde Sayısı**	**Maddeler**
Anlatma Kaygısı	13 madde	16, 15, 17, 5, 18, 8, 12, 13, 32, 30, 9, 19, 29
Sosyal Kaygı	10 madde	28, 33, 31, 34, 22, 26, 27, 24, 23, 35

Anlama Kaygısı	4 madde	11, 3, 1, 10

Analizler neticesinde ortaya çıkan sonuçlara göre anlatma kaygısı faktörü toplam 13 maddeden (16, 15, 17, 5, 18, 8, 12, 13, 32, 30, 9, 19, 29), sosyal kaygı faktörü toplam 10 maddeden (28, 33, 31, 34, 22, 26, 27, 24, 23, 35), anlama kaygısı faktörü toplam 4 maddeden (11, 3, 1, 10) oluşmaktadır. Ölçekte bir adet ters madde fonksiyonuna sahip madde bulunmaktadır. Ölçek toplam 27 maddeden oluşmaktadır.

Her faktörden yük alan maddeler incelenmiş ve aralarındaki ilişki gözetilerek faktörler isimlendirilmiştir. İncelemeler neticesinde 13 maddeden oluşan ilk faktöre anlatma kaygısı, 10 maddeden oluşan ikinci faktöre sosyal kaygı ve 4 maddeden oluşan üçüncü faktöre anlama kaygısı isimleri verilmiştir. Sonraki aşamada faktörlerin güvenilir olma analizi yapılmıştır.

3.3.2.4. Cronbach's Alpha Güvenilir Olma Katsayıları

Ölçeğin güvenilir olması için yapılan analizlerden biri de Cronbach's alpha katsayısıdır. Güvenilir olma katsayısının ,70 üzerinde olması hem maddeler hem de ölçek genelinde ölçme aracının güvenilir kabul edilmesi için yeterlidir (Mallery, George 2019). Faktörler ve faktörlerin güvenilir olma katsayıları aşağıda verilmiştir.

Tablo 8: Keşfedici Faktör Analizi Neticesinde Belirlenen Faktörler ve Bu Faktörlerin Güvenilir Olma Katsayıları

Faktör	Cronbach's Alpha Katsayısı
Anlatma Kaygısı	,919
Sosyal Kaygı	,886
Anlama Kaygısı	,723
Toplam	,934

Yapılan Cronbach's Alpha analizinde ölçeğin birinci faktörü olan anlatma kaygısı faktörü için α=,919 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ikinci faktörü olan sosyal kaygı faktörü için α=,886 olarak bulunmuştur. Ölçeğin üçüncü faktörü olan anlama kaygısı faktörü için ise α=,723 olarak bulumuştur. Ölçek toplam güvenilir olma katsayısı ise α=,934 olarak bulunmuştur. Anlatma kaygısı faktörünün güvenilirlik katsayısı

mükemmel, sosyal kaygı ve anlama kaygısı faktörlerinin güvenilirlik katsayısı iyi, ölçek toplam güvenilirlik katsayısı ise mükemmel olarak bulunmuştur (Kılıç, 2016). Ölçek faktörlerinin ve ölçek toplam puanının güvenilir olma katsayılarının ,70 üzerinde olması ölçeğin güvenilir olarak kabul edilmesi için yeterlidir (Büyüköztürk, 2020; Field, 2018; Mallery, George, 2019). Bu sebeple ölçek güvenilir olarak kabul edilmiştir.

3.3.2.5. Alt %27 ve Üst %27'lik Bağımsız Gruplar T-Testi

Ölçeğin güvenilir bulunmasının ardından ölçek maddelerinin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla alt %27 ve üst %27'lik gruplar arasındaki madde ve faktör ayırt ediciliklerini tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır (Stockemer, 2018).

Tablo 9: Ölçek Maddelerinin Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Tablosu

Puan	**Gruplar**	***N***	$\bar{x}$	***ss***	$Sh_{\bar{x}}$	***t Testi***		
						t	***Sd***	***p***
16	Alt	68	2,015	,9849	,1194	20,093	134	,000
	Üst	68	5,735	1,1669	,1415			
15	Alt	68	1,515	,7226	,0876	14,406	134	,000
	Üst	68	4,794	1,7326	,2101			
17	Alt	68	2,191	1,1363	,1378	18,278	134	,000
	Üst	68	5,868	1,2082	,1465			
5	Alt	68	1,985	,9222	,1118	21,200	134	,000
	Üst	68	5,868	1,1958	,1450			
18	Alt	68	2,485	1,2155	,1474	19,144	134	,000
	Üst	68	6,059	,9445	,1145			

8	Alt	68	2,338	1,1668	,1415	15,372	134	,000
	Üst	68	5,559	1,2741	,1545			
12	Alt	68	1,265	,5358	,0650	11,060	134	,000
	Üst	68	3,926	1,9108	,2317			
13	Alt	68	1,853	,9965	,1208	14,760	134	,000
	Üst	68	5,191	1,5765	,1912			
32	Alt	68	2,647	1,4431	,1750	17,358	134	,000
	Üst	68	6,250	,9203	,1116			
30	Alt	68	1,426	,8863	,1075	12,386	134	,000
	Üst	68	4,426	1,7898	,2170			
9	Alt	68	2,721	1,4336	,1738	14,198	134	,000
	Üst	68	5,956	1,2148	,1473			
19	Alt	68	2,088	1,3685	,1660	-8,646	134	,000
	Üst	68	4,500	1,8488	,2242			
29	Alt	68	3,971	2,1017	,2549	-8,726	134	,000
	Üst	68	6,382	,8815	,1069			
28	Alt	68	4,500	2,0406	,2475	-7,640	134	,000
	Üst	68	6,574	,9194	,1115			
33	Alt	68	4,382	1,7958	,2178	-7,418	134	,000
	Üst	68	6,250	1,0420	,1264			
31	Alt	68	4,515	1,9661	,2384	-7,643	134	,000

	Üst	68	6,515	,8893	,1078			
34	Alt	68	3,221	1,6101	,1953	10,701	134	,000
	Üst	68	5,824	1,1963	,1451			
22	Alt	68	3,779	1,9914	,2415	-7,083	134	,000
	Üst	68	5,838	1,3339	,1618			
26	Alt	68	2,853	1,7300	,2098	-7,465	134	,000
	Üst	68	5,074	1,7391	,2109			
27	Alt	68	3,235	1,8048	,2189	8,506	134	,000
	Üst	68	5,706	1,5746	,1909			
24	Alt	68	3,088	2,0350	,2468	-8,030	134	,000
	Üst	68	5,632	1,6382	,1987			
23	Alt	68	3,103	1,8458	,2238	-8,392	134	,000
	Üst	68	5,574	1,5770	,1912			
35	Alt	68	3,162	1,6982	,2059	-5,840	134	,000
	Üst	68	4,985	1,9355	,2347			
11	Alt	68	2,544	1,5399	,1867	-3,410	134	,001
	Üst	68	3,456	1,5782	,1914			
3	Alt	68	1,750	,3841	,0466	12,495	134	,000
	Üst	68	4,294	,6564	,0796			
1	Alt	68	1,824	,3841	,0466	39,386	134	,000
	Üst	68	5,456	,6564	,0796			

10	Alt	68	2,368	1,4953	,1813	-5,827	134	,000
	Üst	68	4,103	1,9481	,2362			

Tablo 10: Ölçek Faktörlerinin ve Ölçek Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Gruplar T-Testi Tablosu

Puan	**Gruplar**	***N***	$\bar{x}$	***ss***	***Sh***	***t Testi***		
						T	***Sd***	***p***
Anlatma Kaygısı	Alt	68	2,1923	,43888	,05322	-35,544	134	,000
	Üst	68	5,4242	,60795	,60795			
Sosyal Kaygı	Alt	68	3,0779	,68521	,08309	-32,137	134	,000
	Üst	68	6,2382	,43367	,05259			
Anlama Kaygısı	Alt	68	1,7647	,39560	,04797	-31,448	134	,000
	Üst	68	4,7279	,66878	,08110			
Toplam	Alt	68	2,6819	,49215	,05968	-33,015	134	,000
	Üst	68	5,3916	,46459	,05634			

Madde ayırt edicilik analizi olan, alt ve üst %27'lik grupları ayırt etme gücünü ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda tüm maddelerin anlamlı farklılık düzeylerine sahip olduğu görülmektedir. Tüm maddeler ,000 düzeyinde, 11. madde ise ,001 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Ölçek faktörlerinin ve ölçek toplam puanının ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla yapılan alt ve üst %27'lik dilimdeki öğrencilerin ölçek faktörleri ve ölçek toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının anlaşılması için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre hem ölçek faktörleri hem de ölçek toplam puanı ($p<,000$) düzeyinde anlamlı çıkmıştır, (Büyüköztürk, 2020).

3.3.2.6. Pearson Korelasyonu

Ölçme aracının faktörleri ve faktör toplam puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson korelasyonu katsayısı hesaplanmıştır. Parametrik bir analiz olan Pearson, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini tespit etmek amacıyla yapılmaktadır (Aldrich, Cunningham 2015). Faktörler arası ve faktör toplam korelasyon tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 11: Faktörler Arası ve Faktör Toplam Korelasyon Tablosu

Puanlar		**Anlatma Kaygısı**	**Sosyal Kaygı**	**Anlama Kaygısı**	**Toplam**
Anlatma Kaygısı	r		,678**	,347**	,926**
	p		,000	,000	,000
	n		250	250	250
Sosyal Kaygı	r	,678**		,352**	,882**
	p	,000		,000	,000
	n	250		250	250
Anlama Kaygısı	r	,347**	,352**		,516**
	p	,000	,000		,000
	n	250	250		250
Toplam	r	,926**	,882**	,516**	
	p	,000	,000	,000	
	n	250	250	250	

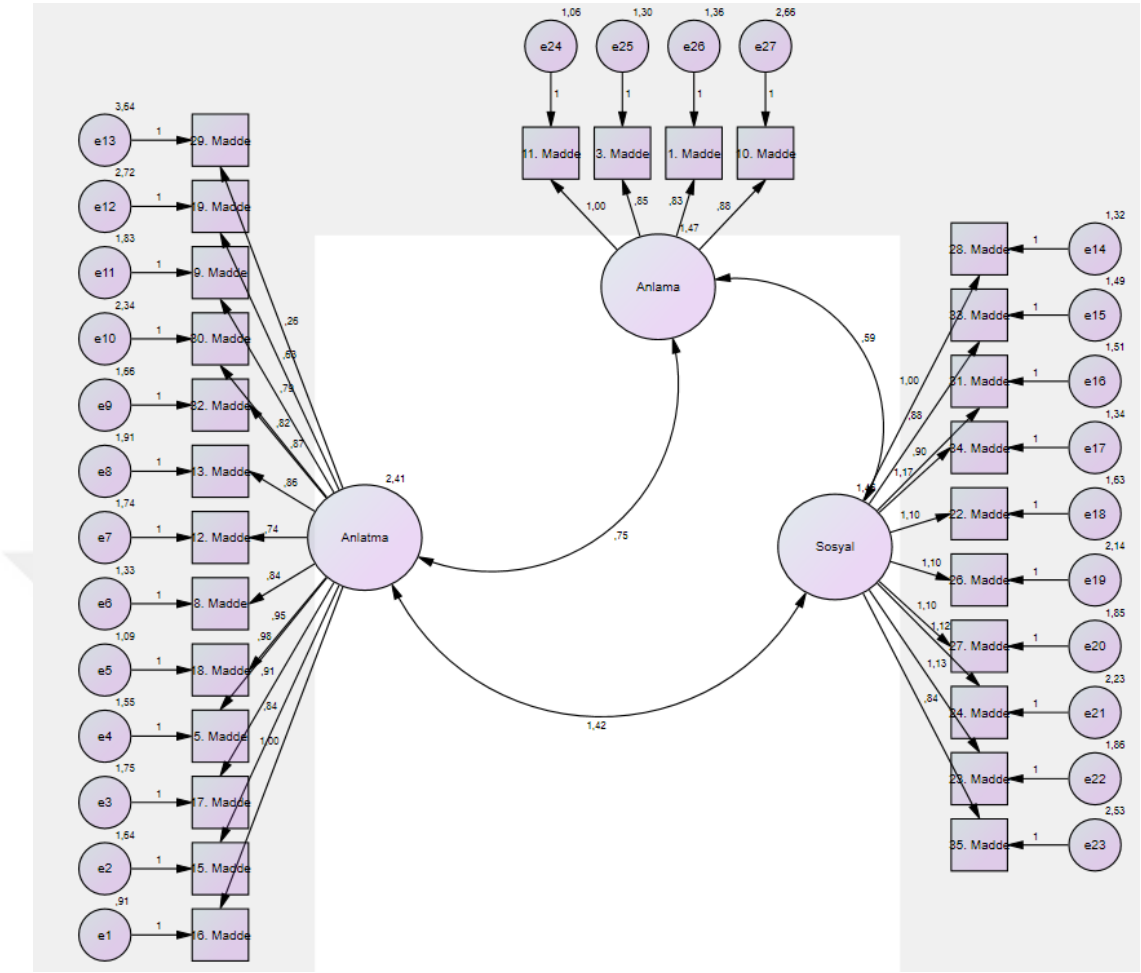
Faktörler arası ve faktör toplam puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi tepsit etmek amacıyla Pearson korelasyonu yapılmıştır. Analiz sonucunda anlatma kaygısı faktörü ile sosyal kaygı faktörü arasında pozitif yönde *(r=,678; p<,000)* anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anlatma kaygısı faktörü ile anlama kaygısı faktörü arasında pozitif

yönde *(r=,347; p<,000)* anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anlatma kaygısı faktörü ile ölçek toplam puanı arasında pozitif yönde *(r=,926; p<,000)* anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyal kaygı faktörü ile anlama kaygısı faktörü arasında pozitif yönde (r=,352; p<,000) bir ilişki bulunmuştur. Sosyal kaygı faktörü ile ölçek toplam puanı arasında pozitif yönde (r=,882; p<,000) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anlama kaygısı faktörü ile ölçek toplam puanı arasında pozitif yönde *(r=,516; p<,000)* anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Analiz sonucunda faktörlerin kendi arasında ilişkili olduğu ve yapıyı ölçtükleri sonucuna ulaşılmıştır, (Aldrich, Cunningham 2015).

3.3.2.7. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçme aracının uyum indekslerinin belirlenmesi ve keşfedici faktör analizi ile belirlenen modelin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi faktörler arasındaki ilişkinin düzeyini ölçmek, faktörlerin ilişkili oldukları değişkenleri ortaya koymak ve faktölerin modeli açıklamak için yeterli olup olmadığını tespit etmek için kullanılmaktadır (Erkorkmaz ve diğ., 2013). Ölçme aracının uyum indekslerini tespit etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Şekil 3: Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



Tablo 12: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

X^2	Df	p	X^2/df	GFI	CFI	RMSEA
898,344	321	,000	2,799	,832	,876	,073

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde modelin genel uyumunu test etmek ve modellenen kovaryans matisi ile örnek kovaryans matrisi arasında fark olup olmadığını görmek amacıyla yapılan ki-kare testi (Hu, Bentler, 1999) sonucunda X^2/df değeri 2,799 olarak bulunmuştur. X^2/df değerinin 2-3 aralığında olması modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Marsh,Hocevar, 1985; Kline, 2011).

Doğrulayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen ve geliştirilen ölçme modelinin örneklem kovaryans matrisini ne derece ölçtüğünü gösteren GFI (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2021; Lenz, Strickland, Waltz, 2010) değeri ,832 olarak bulunmuştur.

,80 üzerindeki GFI değeri modelin iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Seyal, Rahman, Rahim, 2002; MacCallum, Hong 1997; Tu, Chang, 2012).

Elde edilen uyum indekslerinden biri olan ve geliştirilen modelin tahmin ettiği kovaryans matrisi ile hiç hipotezi bulunmayan modelin matrislerinin karşılaştırması olan (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2021) CFI değeri ,876 olarak bulunmuştur. Bu değer geliştirilen modelin kabul edilebilir bir uyum indeksine sahip olduğunu göstermektedir (Meyers, Gamst, Guarino, 2016; Büyüköztürk ve diğ., 2004; Akyüz, 2018).

Yaplan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda RMSEA değeri ,073 olarak bulunmuştur. Bu değer ,080 altında olduğu için uyumlu olarak kabul edilmektedir (Browne, Cudeck, 1992; MacCallum, Browne, Sugawara, 1996).

Yapılan analizler sonucunda ölçek 3 faktör ve 27 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin uyum indeksleri de yeterli çıkmış ve ölçek geliştirme süreci tamamlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde problem cümlesi ve alt problemler doğrultusunda yapılan analizler ve bulgular verilmiştir.

4.1. Öğretmen Adaylarının İletişim Kaygısı Seviyeleri

Öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflarda yaşadıkları iletişim kaygılarına yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir. Yaşanan iletişim kaygıları incelendiğinde ölçek toplam puan ortalamasının 4,0834 olduğu görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarını düşük seviyede iletişim kaygısı yaşadığı görülmüştür. Anlatma kaygısı ve anlama kaygısı faktörlerinde kaygı seviyesi düşük olmakla birlikte sosyal kaygı faktöründe yaşanan kaygı diğer faktörlere nazaran daha yüksek seviyelidir.

Tablo 13: Öğretmen Adaylarının İletişim Kaygısı Seviyeleri

Ölçek ve Faktörler	N	Ortalama	Ss
Anlatma Kaygısı	367	3,7954	1,31881
Sosyal Kaygı	367	4,8131	1,32646
Anlama Kaygısı	367	3,1948	1,28311
Ölçek Toplamı	367	4,0834	1,13206

4.2. Sınıf Düzeyi Açısından Karşılaştırma

Tablo 14: Sınıf Düzeyi Değişkeninin Betimsel İstatistikleri

Değişken	Gruplar	f	%
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	69	18,8
	2. Sınıf	143	39,0
	3. Sınıf	114	31,1
	4. Sınıf	41	11,2

Öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflardaki iletişim kaygılarının sınıf düzeyi değişkeni açısından incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analize tabi tutulan değişkenler birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Yapılan ANOVA testi ve Gabriel post-hoc testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 15: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Anlatma Kaygısı	Gruplar Arası	14,518	3	4,839	2,824	,039
	Gruplar İçi	622,053	363	1,714		
	Toplam	636,571	366			
Sosyal Kaygı	Gruplar Arası	14,410	3	4,803	2,770	,042
	Gruplar İçi	629,567	363	1,734		
	Toplam	643,977	366			
Anlama Kaygısı	Gruplar Arası	24,071	3	8,024	5,035	,002
	Gruplar İçi	578,499	363	1,594		
	Toplam	602,570	366			
	Gruplar Arası	12,944	3	4,315	3,434	,017

Ölçek Toplam Puanı	Gruplar İçi	456,108	363	1,256		
	Toplam	469,012	366			

ANOVA testinin sonuçları incelendiğinde sınıf düzeyi değişkeni ile faktörler ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farkın kaynağını görebilmek için post-hoc testlerinden Gabriel testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda tablolaştırılmıştır.

Tablo 16: Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Gabriel Post-Hoc Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	(I) Sınıf Seviyesi	(J) Sınıf Seviyesi	Ortalamalar Farkı	Ss	p.
Anlatma Kaygısı	1	2	-,30041	,19188	,510
		3	-,19647	,19967	,902
		4	,33170	,25813	,728
	2	1	,30041	,19188	,510
		3	,10394	,16436	,989
		4	,63211*	,23190	,028
	3	1	,19647	,19967	,902
		2	-,10394	,16436	,989
		4	,52818	,23839	,130
	4	1	-,33170	,25813	,728
		2	-,63211*	,23190	,028
		3	-,52818	,23839	,130
Sosyal Kaygı	1	2	-,27029	,19304	,636
		3	,09062	,20087	,998
		4	,30127	,25969	,810
	2	1	,27029	,19304	,636
		3	,36091	,16535	,164
		4	,57157	,23330	,063
	3	1	-,09062	,20087	,998
		2	-,36091	,16535	,164
		4	,21065	,23982	,934
	4	1	-,30127	,25969	,810
		2	-,57157	,23330	,063
		3	-,21065	,23982	,934
Anlama Kaygısı	1	2	,10913	,18504	,991
		3	,47101	,19255	,082
		4	,78199*	,24893	,010
	2	1	-,10913	,18504	,991

		3	,36189	,15851	,129
		4	,67286*	,22364	,011
	3	1	-,47101	,19255	,082
		2	-,36189	,15851	,129
		4	,31098	,22989	,657
	4	1	-,78199*	,24893	,010
		2	-,67286*	,22364	,011
		3	-,31098	,22989	,657
Ölçek Toplam Puanı	1	2	-,22858	,16431	,643
		3	,00874	,17097	1,000
		4	,38714	,22103	,385
	2	1	,22858	,16431	,643
		3	,23733	,14074	,438
		4	,61573*	,19858	,008
	3	1	-,00874	,17097	1,000
		2	-,23733	,14074	,438
		4	,37840	,20413	,295
	4	1	-,38714	,22103	,385
		2	-,61573*	,19858	,008
		3	-,37840	,20413	,295

Sonuçlar incelendiğinde anlatma kaygısı faktöründe ikinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık (p<,05) gözükmektedir. İkinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine nazaran daha fazla iletişim kaygısı yaşadığı görülmektedir. Sosyal kaygı faktöründe sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözükmemektedir.

Anlama kaygısı faktörüne bakıldığında dördüncü sınıf öğrencilerinin hem birinci hem de ikinci sınıf öğrencileri ile anlamlı bir farklılığının (p<,05) olduğu gözükmektedir. Birinci ve ikinci sınıf öğrencileri dördüncü sınıf öğrencilerine nazaran daha fazla iletişim kaygısı yaşamaktadır.

Ölçek toplam puanına bakıldığında dördüncü sınıf öğrencileri ile ikinci sınıf öğrencileri arasında anlamlı (p<,05) bir farklılık gözükmektedir. İkinci sınıf öğrencileri dördüncü sınıf öğrencilerine nazaran daha fazla iletişim kaygısı yaşamaktadır.

Sonuçlar incelendiğinde sınıf seviyesinin artması ile iletişim kaygılarında bir düşüş yaşandığı görülmektedir. Dördüncü sınıf öğrencileri daha az iletişim kaygısı yaşarken birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin daha fazla iletişim kaygısı yaşadığı görülmektedir.

4.3. Okunan Bölüm Açısından Karşılaştırma

Tablo 17: Okunan Bölüm Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	Gruplar	f	%
Okunan Bölüm	Bilgisayar Öğr.	10	2,7
	Fen Bilgisi Öğr.	42	11,4
	İngilizce Öğr.	22	6
	Matematik Öğr.	82	22,3
	Okul Öncesi Öğr.	32	8,7
	PDR	45	12,3
	Sınıf Öğr.	9	2,5
	Sosyal Bilgiler Öğr.	13	3,5
	Türkçe Öğr.	112	30,5

Öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflardaki iletişim kaygılarının okunan bölüm değişkeni açısından incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analize tabi tutulan değişkenler bilgisayar öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, matematik öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği olarak belirlenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 18: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Okunan Bölüm Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Anlatma Kaygısı	Gruplar Arası	11,441	8	1,430	,819	,586
	Gruplar İçi	625,130	358	1,746		
	Toplam	636,571	366			
Sosyal Kaygı	Gruplar Arası	18,049	8	2,256	1,290	,247
	Gruplar İçi	625,928	358	1,748		
	Toplam	643,977	366			
	Gruplar Arası	10,080	8	1,260	,761	,637

Anlama Kaygısı	Gruplar İçi	592,490	358	1,655		
	Toplam	602,570	366			
Ölçek Toplam Puanı	Gruplar Arası	8,692	8	1,086	,845	,564
	Gruplar İçi	460,360	358	1,286		
	Toplam	469,052	366			

Yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde okunan bölüm değişkeni ile ölçek faktörleri ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>,05). Bununla birlikte aritmetik ortalamalar incelendiğinde İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere nazaran daha fazla iletişim kaygısı yaşadığı görülmüştür.

4.4. Annenin Eğitim Düzeyi Açısından Karşılaştırma

Tablo 19: Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	Gruplar	f	%
Annenin Eğitim Düzeyi	İlkokul	178	48,5
	Ortaokul	58	15,8
	Lise	73	19,9
	Lisans	37	10,1
	Yok	21	5,7

Öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflardaki iletişim kaygılarının annenin eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analize tabi tutulan değişkenler yok, ilkokul, ortaokul, lise ve lisans olarak belirlenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 20: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Annenin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	6,860	4	1,715	,986	,415

Anlatma Kaygısı	Gruplar İçi	629,711	362	1,740		
	Toplam	636,571	366			
Sosyal Kaygı	Gruplar Arası	3,337	4	,834	,471	,757
	Gruplar İçi	640,641	362	1,770		
	Toplam	643,977	366			
Anlama Kaygısı	Gruplar Arası	12,628	4	3,157	1,937	,104
	Gruplar İçi	589,942	362	1,630		
	Toplam	602,570	366			
Ölçek Toplam Puanı	Gruplar Arası	4,520	4	1,130	,881	,476
	Gruplar İçi	464,532	362	1,283		
	Toplam	469,052	366			

Yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde annenin eğitim düzeyi değişkeni ile ölçek faktörleri ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>,05).

4.5. Babanın Eğitim Düzeyi Açısından Karşılaştırma

Tablo 21: Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	Gruplar	f	%
Babanın Eğitim Düzeyi	İlkokul	128	34,9
	Ortaokul	57	15,5
	Lise	101	27,5
	Lisans	70	19,1
	Lisansüstü	7	1,9
	Yok	4	1,1

Öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflardaki iletişim kaygılarının annenin eğitim düzeyi değişkeni açısından incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analize tabi tutulan değişkenler yok, ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü olarak belirlenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 22: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Babanın Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Anlatma Kaygısı	Gruplar Arası	6,618	5	1,324	,759	,580
	Gruplar İçi	629,952	361	1,745		
	Toplam	636,571	366			
Sosyal Kaygı	Gruplar Arası	4,545	5	,909	,513	,766
	Gruplar İçi	639,432	361	1,771		
	Toplam	643,977	366			
Anlama Kaygısı	Gruplar Arası	11,992	5	2,398	1,466	,200
	Gruplar İçi	590,579	361	1,636		
	Toplam	602,570	366			
Ölçek Toplam Puanı	Gruplar Arası	4,869	5	,974	,757	,581
	Gruplar İçi	464,183	361	1,286		
	Toplam	469,052	366			

Yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde babanın eğitim düzeyi değişkeni ile ölçek faktörleri ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>,05). Bununla birlikte aritmetik ortalamalara bakıldığında babaları hiç eğitim almamış olan öğretmen adaylarının diğerlerine nazaran daha fazla iletişim kaygısı yaşadığı görülmektedir.

4.6. Kardeş Sayısı Açısından Karşılaştırma

Tablo 23: Kardeş Sayısı Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	Gruplar	f	%
Kardeş Sayısı	0	22	6
	1	122	33,2
	2	101	27,5
	3	51	13,9
	4	28	7,6
	5 ve üstü	43	11,7

Öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflardaki iletişim kaygılarının kardeş sayısı değişkeni açısından incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analize tabi tutulan değişkenler sıfır, bir, iki, üç, dört, beş ve üstü olarak belirlenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 24: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Kardeş Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Anlatma Kaygısı	Gruplar Arası	3,605	5	,721	,411	,841
	Gruplar İçi	632,965	361	1,753		
	Toplam	636,571	366			
Sosyal Kaygı	Gruplar Arası	5,061	5	1,012	,572	,722
	Gruplar İçi	638,916	361	1,770		
	Toplam	643,977	366			
Anlama Kaygısı	Gruplar Arası	13,613	5	2,723	1,669	,141
	Gruplar İçi	588,957	361	1,631		
	Toplam	602,570	366			
	Gruplar Arası	,367	5	,073	,057	,998

Ölçek Toplam Puanı	Gruplar İçi	468,685	361	1,298		
	Toplam	469,052	366			

Yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde kardeş sayısı değişkeni ile ölçek faktörleri ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>,05).

4.7. Derse Bağlanırken Kullanılan Elektronik Cihaz Açısından Karşılaştırma

Tablo 25: Derse Bağlanırken Kullanılan Elektronik Cihaz Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	Gruplar	f	%
Derse bağlanırken kullanılan elektronik cihaz	Bilgisayar	219	59,7
	Tablet	11	3
	Telefon	137	37,3

Öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflardaki iletişim kaygılarının derse bağlanırken kullanılan elektronik cihaz değişkeni açısından incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analize tabi tutulan değişkenler bilgisayar, telefon ve tablet olarak belirlenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 26: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Derse Bağlanırken Kullanılan Elektronik Cihaz Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Anlatma Kaygısı	Gruplar Arası	,279	2	,139	,080	,923
	Gruplar İçi	636,292	364	1,748		
	Toplam	636,571	366			
Sosyal Kaygı	Gruplar Arası	,106	2	,053	,030	,970
	Gruplar İçi	643,871	364	1,769		
	Toplam	643,977	366			

Anlama Kaygısı	Gruplar Arası	,369	2	,184	,111	,895
	Gruplar İçi	602,201	364	1,654		
	Toplam	602,570	366			
Ölçek Toplam Puanı	Gruplar Arası	,160	2	,080	,062	,940
	Gruplar İçi	468,892	364	1,288		
	Toplam	469,052	366			

Yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde derse bağlanırken kullanılan elektronik cihaz değişkeni ile ölçek faktörleri ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>,05).

4.8. Günlük İnternette Geçirilen Zaman Açısından Karşılaştırma

Tablo 27: Günlük İnternette Geçirilen Zaman Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	Gruplar	f	%
Günlük İnternette Geçirilen Zaman	1-2 saat	65	17,7
	3-4 saat	168	45,8
	5 saat ve üstü	134	36,5

Öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflardaki iletişim kaygılarının günlük internette geçirilen zaman değişkeni açısından incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analize tabi tutulan değişkenler 1-2 saat, 3-4 saat ve 5 saat ve üstü olarak belirlenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 28: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Günlük İnternette Geçirilen Zaman Değişkeni Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Anlatma Kaygısı	Gruplar Arası	,801	2	,401	,229	,795
	Gruplar İçi	635,769	364	1,747		

	Toplam	636,571	366			
Sosyal Kaygı	Gruplar Arası	4,112	2	2,056	1,169	,312
	Gruplar İçi	639,866	364	1,758		
	Toplam	643,977	366			
Anlama Kaygısı	Gruplar Arası	3,861	2	1,931	1,174	,310
	Gruplar İçi	598,709	364	1,645		
	Toplam	602,570	366			
Ölçek Toplam Puanı	Gruplar Arası	,752	2	,376	,292	,747
	Gruplar İçi	468,300	364	1,287		
	Toplam	469,052	366			

Yapılan ANOVA testi sonuçları incelendiğinde günlük internette geçirilen zaman değişkeni ile ölçek faktörleri ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>,05).

4.9. Cinsiyet Açısından Karşılaştırma

Tablo 29: Cinsiyet Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	294	80,1
	Erkek	73	19,9

Öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflardaki iletişim kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesinde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 30: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Faktörler	Gruplar	N	Ortalama	Ss	Lavene Testi		t	df	p
					F	p			
Anlatma Kaygısı	Erkek	73	3,4152	1,39229	,015	,904	-2,778	365	,006
	Kadın	294	3,8898	1,28502	,015	,904	-2,646	365	,009
Sosyal Kaygı	Erkek	73	4,4096	1,56455	7,561	,006	-2,934	365	,004
	Kadın	294	4,9133	1,24327	7,761	,006	-2,557	365	,012
Anlama Kaygısı	Erkek	73	3,2466	1,45207	2,770	,097	,385	365	,701
	Kadın	294	3,1820	1,24000	2,770	,097	,350	365	,727
Ölçek Toplam Puanı	Erkek	73	3,7585	1,31541	2,215	,147	-2,764	365	,006
	Kadın	294	4,1640	1,06904	2,215	,147	-2,441	365	,016

Yapılan Levene testi sonuçları incelendiğinde sosyal kaygı faktörünün eşit şekilde dağılmadığı sonucuna ulaşılmış ve bağımsız gruplar t testi sonuçları değerlendirilirken sosyal kaygı faktörü dışarıda bırakılmıştır. Bağımsız gruplar t testi değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının anlatma kaygısı, anlama kaygısı ve ölçek toplam puanı açısından anlamlı bir farklılık ($p<,05$) görülmüştür.

Anlatma kaygısı faktörüne bakıldığında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına nazaran daha fazla iletişim kaygısı yaşadığı görülmektedir. Ölçek toplam

puanına bakıldığında da kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla iletişim kaygısı yaşadığı görülmüştür.

4.10. Kendine Ait Bir Odanın Bulunması Açısından Karşılaştırma

Tablo 31: Kendine Ait Bir Odanın Bulunması Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	Gruplar	f	%
Kendine ait oda	Evet	236	64,3
	Hayır	131	35,7

Öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflardaki iletişim kaygılarının kendine ait bir odanın bulunması değişkeni açısından incelenmesinde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 32: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının 4.10. Kendine Ait Bir Odanın Bulunması Değişkeni Açısından Karşılaştırmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Faktörler	Gruplar	N	Ortalama	Ss	Lavene Testi		t	df	p
					F	p			
Anlatma Kaygısı	Evet	236	3,7683	1,32874	,013	,908	-,529	365	,597
	Hayır	131	3,8444	1,30436	,013	,908	-,532	272,824	,595
Sosyal Kaygı	Evet	236	4,7169	1,36053	,175	,676	-1,870	365	,062
	Hayır	131	4,9863	1,24923	,175	,676	-1,916	288,382	,056
Anlama Kaygısı	Evet	236	3,0953	1,27159	,089	,766	-2,002	365	,046
	Hayır	131	3,3740	1,28915	,089	,766	-1,994	265,497	,047
	Evet	236	4,0199	1,14747	,006	,938	-1,443	365	,150

Ölçek Toplam Puanı	Hayır	131	4,1976	1,09886	,006	,938	-1,461	278,547	,145

Bağımsız gruplar t testi değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının anlatma kaygısı, sosyal kaygı ve ölçek toplam puanları açısından anlamlı bir göstermediği (p>,05) görülmüştür. Bununla birlikte anlama kaygısı faktöründe anlamlı bir farklılık (p<,05) ortaya çıkmıştır. Kendine ait bir odası olmayan öğretmen adayları kendisine ait bir odası olan öğretmen adaylarına nazaran daha fazla anlama kaygısı yaşamıştır.

4.11. Yeterli İnternet Bağlantısı Açısından Karşılaştırılması

Tablo 33: Yeterli İnternet Bağlantısı Değişkenine Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişken	Gruplar	f	%
Yeterli İnternet Bağlantısı	Evet	288	78,5

Öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflardaki iletişim kaygılarının yeterli internet bağlantısı değişkeni açısından incelenmesinde bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 34: Çevrim İçi Sınıflarda Yaşanan İletişim Kaygılarının Yeterli İnternet Bağlantısı Değişkeni Açısından Karşılaştırmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Faktörler	Gruplar	N	Ortalama	Ss	Lavene Testi		t	df	p
					F	p			
Anlatma Kaygısı	Evet	288	3,7001	1,31140	,034	,854	-2,667	365	,008
	Hayır	79	4,1431	1,29509			-2,686	125,352	,008
Sosyal Kaygı	Evet	288	4,7347	1,33390	,216	,643	-2,172	365	,031
	Hayır	79	5,0987	1,26648			-2,237	129,434	,027

Anlama Kaygısı	Evet	288	3,1354	1,26906	,714	,399	-1,698	365	,090
	Hayır	79	3,4114	1,31865			-1,661	120,554	,099
Ölçek Toplam Puanı	Evet	288	3,9996	1,12222	,071	,790	-2,730	365	,007
	Hayır	79	4,3887	1,12218			-2,730	124,126	,007

Bağımsız gruplar t testi değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının anlatma kaygısı, sosyal kaygı ve ölçek toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık ($p<,05$) gösterdiği görülmüştür. Anlatma kaygısı faktörü, sosyal kaygı faktörü ve ölçek toplamında yeterli internet bağlantısı olmayan öğretmen adayları yeterli internet bağlantısı olan öğretmen adaylarına nazaran daha fazla iletişim kaygısı yaşamaktadır. Bununla birlikte anlama kaygısı faktöründe anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve bu sonuçlar tartışılmıştır. Bölümün sonunda ise araştırmanın sonuçlarına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflarda yaşadıkları iletişim kaygılarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Literatür tarandığında sonucun uluslararası kaygı çalışmaları ile örtüştüğü görülmektedir (Sammephet, Wanphet, 2013; Tandyonomanu, Dewi, 2019; Kavanoz, 2017). İlgili çalışmalarda da öğretmen adaylarının iletişim kaygıları yaşadığı ve bunların çeşitli sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir. Alandaki çalışmaların genellikle konuşma kaygısına yönelik olması iletişim kaygısını ortaya çıkarabilecek diğer alanlarda çalışmaların yapılmasını da gerektirmektedir.

Öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflarda yaşadıkları iletişim kaygılarının daha çok sosyal kaygı faktöründe yoğunlaştığı görülmektedir. Literatür tarandığında öğretmen adaylarının sosyal kaygı yaşadığına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Ateş, 2015; Tezelli, 2019; Akacan, Seçim 2016). Öğretmen adayları sosyal kaygılarını daha çok çevrim içi eğitimin teknolojik boyutunda yaşamaktadır. Teknolojik aksaklıklardan kaynaklanan rezil olma korkusu, yanlış anlaşılma korkusu gibi korkular yaşamaktadırlar.

Öğretmen adaylarının yaşadıkları iletişim kaygıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenlerden ilki sınıf seviyesidir. Yapılan ANOVA testi neticesinde iletişim kaygısı ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Gabriel testi yapılmıştır. Gabriel testi neticesinde birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine nazaran daha fazla iletişim kaygısı yaşadığı görülmüştür. Değerli'nin (2020) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada da araştırmanın bulgularına paralel olarak sınıf seviyesi yükseldikçe iletişim kaygısının azaldığı görülmüştür.

Bunun nedeni hem öğretim elemanlarına hem de sınıf arkadaşlarına olan aşinalığın ve tecrübenin artması olarak değerlendirilebilir.

Okunan bölüm değişkenine yönelik yapılan ANOVA testi sonucunda okunan bölüm ile iletişim kaygısı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalar incelendiğinde İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin diğer bölüm öğrencilerine nazaran daha fazla iletişim kaygısı yaşadığı görülmüştür. Bunun nedeninin İngilizce öğretmenliği bölümünde derslerin yabancı dil ile yapılıyor olması mümkündür.

Literatürde yabancı dil kaygısı, dilin tam anlamıyla öğrenilemediği durumlarda yabancı dili kullanmak zorunda kalan kişinin yaşadığı kaygıdır (MacIntyre, Gardner, 1989). Bununla birlikte yabancı dil kaygısı yalnızca yabancı dili öğrenmeye yönelik bir kaygı değildir. Yabancı dil kaygısı yabancı dilin kullanılması gereken her alanda kendini gösteren bir kaygıdır (MacIntyre, 1995). İngilizce öğretmenliği öğrencileri de yabancı dilin öğrenilmesinden ziyade bu dilde iletişim kurarken kaygı yaşamaktadırlar.

Öğretmen adaylarının yaşadıkları iletişim kaygıları ile anne ve babanın eğitim seviyesi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalar incelendiğinde babalarının eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerde iletişim kaygısı daha yüksek çıkmıştır. Çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar ebeveynin tutumunun çocukların yaşadıkları iletişim kaygısına etki ettiğini ortaya koymuştur (Sübaşı, 2010; Erdoğan, 2021). Bu çalışmalardan yola çıkarak ailenin eğitim seviyesi ve çocuklarına karşı olan tutumlarının iletişim kaygısı üzerindeki etkisi ilerleyen dönemlerde çalışılması gereken bir başlık olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kardeş sayısı değişkeni ile iletişim kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Literatür tarandığında kardeş sayısı ile iletişim kaygısı arasında bir ilişki olmadığını gösteren çalışmalar (Altan, Ünsar, Gülbahar, 2016) olsa da bu ilişkinin olduğunu gösteren çalışmalar da (Hashemi ve diğ. 2020) vardır. Kardeş sayısı ile iletişim kaygısı arasında ilişki kuran çalışmaya göre daha kalabalık evlerde büyüyen kişiler daha az iletişim kaygısı yaşamaktadır.

Derse bağlanılan elektronik cihaz ve internette geçirilen zaman değişkenleri ile iletişim kaygısı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Literatür tarandığında ilgili bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

Cinsiyet değişkeni ile iletişim kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına nazaran daha fazla iletişim kaygısı yaşamaktadır. Literatür tarandığında iletişim kaygısı ile cinsiyet arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu çalışmalar çoğunlukta olmakla birlikte anlamlı bir farkın bulunmadığı çalışmalar da mevcuttur. Cinsiyet ile iletişim kaygısı arasında anlamlı farkın olduğunu gösteren çalışmalarda kadınların erkeklere nazaran daha fazla iletişim kaygısı yaşadığı ortaya koyulmuştur (Aly, Islam 2005; Frantz, Marlow, Wathen 2005; Değerli, 2020; Ilias, Razak, Yunus 2013). Çalışma ile uluslararası araştırmalar örtüşmektedir. Bununla birlikte cinsiyet ile iletişim kaygısı arasında anlamlı bir fark bulunmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Borzi, Mills, 2001; Dar, Khan, 2014).

Kendine ait bir odanın bulunması değişkeni ile iletişim kaygısı arasında anlama kaygısı faktöründe bir anlamlılık bulunmuştur. Kendisine ait bir odası olan öğretmen adayları kendisine ait bir odası olmayan öğretmen adaylarına nazaran daha az anlama kaygısı yaşamaktadır. Literatür taramasında ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır ancak kendisine ait bir odası olan öğretmen adaylarının özellikle anlama kaygısı faktöründe daha az kaygı yaşamaları, kendi odalarında derse bağlandıklarında dersin bölünmesi, aynı odada başkalarının bulunması, dinleme esnasında arka planda seslerin olması gibi problemleri yaşamamalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Yeterli internet bağlantısı değişkeni ile iletişim kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yeterli internet bağlantısı olan öğretmen adayları yeterli internet bağlantısı olmayan öğretmen adaylarına nazaran daha az iletişim kaygısı yaşamaktadır. Literatür tarandığında ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. İnternet bağlantısının yeterli olduğu öğretmen adaylarının daha az iletişim kaygısı yaşamasının sebepleri ders esnasında internetin düzensiz olması ile dersin bölünmesi ve her an internetin gideceği kaygısını yaşamamalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

5.2. Öneriler

1. İletişim kaygısının cinsiyet açısından incelenmesi neticesinde kadınların erkeklerden daha fazla iletişim kaygısı yaşadığı görülmektedir. Bunun nedenleri ve sonuçları üzerine yeni çalışmalar yapılması alana katkı sağlayacaktır.
2. Öğretmen adaylarının teknolojik aletlerin yetersiz kalması anında kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Çevrim içi eğitimin avantajları da düşünüldüğünde

teknoloji altyapısının (internet, teknoloji araçlarının yaygınlığı vb.) geliştirilmesi muhtemel kaygıların giderilmesinde faydalı olacaktır.

3. Çevrim içi sınıflar doğası gereği kişilerin bulundukları konumdan derse katıldığı ortamlardır. Özellikle odalarından derse bağlanan kişilerin evde olmalarının aileleri ve çevreleri tarafından ders ortamında değilmiş gibi algılanması ve sınıfta yapılamayacak şekilde dersleri bölmeleri velilerin de çevrim içi eğitimle alakalı algılarının belirlenmesi için çalışmalar yapılmasını gerektirmektedir.
4. Öğretmen adaylarına yönelik yapılan bu çalışmada özellikle kişilerin babalarının eğitim seviyesi düşük olduğunda babalarının eğitim seviyesi daha yüksek olan kişilere nazaran daha fazla iletişim kaygısı yaşadığı görülmüştür. Ailenin eğitim seviyesi ile iletişim kaygısı arasındaki ilişkinin daha iyi ortaya çıkarılması adına bu alandaki çalışmaların artması faydalı olacaktır.
5. Literatür incelendiğinde kardeş sayısı değişkeni ile iletişim kaygısı arasında yapılan çalışmalarda bir fikir birliği sağlanamamıştır. Bununla birlikte özellikle daha geniş çalışma grupları ile kardeş sayısı ve yaşanılan evdeki kişi sayısı gibi değişkenlerin incelenmesi faydalı olacaktır.
6. Yeterli internet bağlantısı olmayan öğretmen adaylarının daha fazla iletişim kaygısı yaşadığı görülmüştür. Özellikle devlet tarafından yurtlardaki internet kalitesinin arttırılması ile bu kaygıların giderilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Akacan, Behiye, ve Gürcan Seçim. 2016. "Evaluation of Effectiveness of Group Counselling Program Based on Eclectic Approach to Reduce the Social Anxiety of Candidate Teachers 'Qualitative Data Analysis'". *The Anthropologist* 23 (1-2): 126-31.

Akdemir, Ömür. 2011. "Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 1 (2): 69-71.

Aktaş, Özgür. 2008. "Uzaktan eğitim teknolojileri ve kullanım yeterlilikleri". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Universitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Akyüz, Hayriye Esra. 2018. "Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma". *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi* 7 (2): 186-98.

Aldrich, James O., ve James B. Cunningham. 2015. *Using IBM® SPSS® Statistics: An Interactive Hands-On Approach*. 2. bs. Londra: Sage Publications.

Altan, AYAN, Agâh Sinan Ünsar, ve Kadir Gülbahar. 2016. "Çalışanların İletişim Kaygılarının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 16 (2): 119-30.

Altunkaya, Hatice. 2017. "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları". *Education Sciences* 12 (3): 107-21.

Aly, Ibrahim, ve Majidul Islam. 2005. "Factors affecting oral communication apprehension among business students: An empirical study". *The journal of American academy of business* 2 (1): 98-103.

Arıcı, Ali Fuat. 2018. *Okuma Eğitimi*. 4. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Arıcı, Ali Fuat, ve S. Ungan. 2012. *Yazılı Anlatım El Kitabı*. 1. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Ariyanti, Ariyanti. 2016. "Psychological factors affecting EFL students' speaking performance". *ASIAN TEFL Journal of Language Teaching and Applied Linguistics* 1 (1): 77-88.

Arslan, Mustafa. 2017. "Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 46: 63-77.

Atalay, Tazegül Demir, ve Deniz Melanlıoğlu. 2014. "Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" 47 (1): 103-24.

Ateş, Bünyamin. 2015. "Öğretmen Adaylarının Sosyal Kaygı Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi". *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi* 5 (2): 61-70.

Avcı, Özkan. 2019. *Duygusal zeka ve iletişim*. 2. bs. İstanbul: Beta Yayınevi.

Aytan, Talat. 2011. "Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri". *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)* 2 (4): 23-43.

Aytaş, Gıyasettin. 2005. "Okuma eğitimi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3 (4): 461-70.

Balcı, Ahmet. 2013. *Okuma ve anlama eğitimi*. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Bartlett, Maurice S. 1950. "Tests of significance in factor analysis." *British journal of psychology* 3: 77-85.

Başoğul, Duygu AK, Şükran Dilidüzgün, Zeynep ÇETİNKAYA Edizer, ve Melda Karagöz. 2019. "Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15 (1): 165-85.

Beatty, Michael J., ve Paola Pascual-Ferrá. 2015. "Communication apprehension". *The international encyclopedia of interpersonal communication*, 1-9.

Behzadi, Zeynab, ve Azam Ghaffari. 2011. "Characteristics of online education and traditional education". *Life Science Journal* 8 (3): 54-58.

Belet, Ş, ve Şefik Yaşar. 2007. "Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi". *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 3 (1): 69-86.

Bolat, Salih. 1996. "Eğitim örgütlerinde iletişim: HÜ Eğitim Fakültesi uygulaması". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12 (12): 75-80.

Borzi, Mark G., ve Timothy H. Mills. 2001. "Communication apprehension in upper level accounting students: An assessment of skill development". *Journal of Education for Business* 76 (4): 193-98.

Bozkurt, Aras. 2016. "Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten-öğrenen rollerinin belirlenmesi". Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu University Sosyal Bilimler Enstitüsü.

———. 2017. "Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını". *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* 3 (2): 85-124.

Browne, Michael W., ve Robert Cudeck. 1992. "Alternative ways of assessing model fit". *Sociological methods & research* 21 (2): 230-58.

Büyüköztürk, Şener. 1997. "Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 12 (12): 453-64.

———. 2002. "Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı". *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* 32 (32): 470-83.

———. 2020. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorum*. 28. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Şener, Özcan Erkan Akgün, Özden Kahveci, ve Funda Demirel. 2004. "Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 4 (2): 207-39.

Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç-Çakmak, Özcan Akgün, Şirin Karadeniz, ve Funda Demirel. 2008. *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 14. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Chen, Yuh-Shyan, Tai-Chien Kao, Jang-Ping Sheu, ve Chao-Yu Chiang. 2002. "A mobile scaffolding-aid-based bird-watching learning system". İçinde *Proceedings. IEEE International workshop on wireless and mobile technologies in education*, 15-22. IEEE.

Creswell, John W. 2015. *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher*. 1. bs. New York: Sage Publications.

———. 2016. *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* 2. bs. Ankara: Eğiten Kitap.

Curtis, Michael, Kathleen Luchini, William Bobrowsky, Chris Quintana, ve Elliot Soloway. 2002. "Handheld use in K-12: A descriptive account". İçinde *Proceedings. IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*, 23-30. IEEE.

Çakir, Zeynep. 2019. "Küçürek öykü temelli yazma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin küçürek öykü yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi". Master's Thesis, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çevik, Hüseyin, Şenol ORAKÇI, Osman Aktan, ve Çetin Toraman. 2019. "Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi". *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 15 (1): 1-16.

Çokluk, Ömay, Güçlü Şekercioğlu, ve Şener Büyüköztürk. 2021. *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. 6. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Çukadar, Sami, ve Sönmez Çelik. 2003. "İnternete Dayalı Uzaktan Öğretim ve Üniversite Kütüphaneleri". *Doğuş Üniversitesi Dergisi* 4 (1): 31-42.

Dağ, İhsan. 1999. "Psikolojini Işığında Kaygı". *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, sy 2: 167-74.

Dar, M. Fareed, ve Imran Khan. 2014. "Oral communication apprehension among undergraduate engineering students in Pakistan". *Journal of Education & Social Sciences* 2 (2): 144-53.

Değerli, Nesrin. 2020. "Üniversite Öğrencilerinin İletişim Kaygısı Düzeyleri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, Ekrem. 2014. "Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakiş". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, sy 39: 203-12.

Dinçer, Serkan. 2016. "Bilgisayar Destekli Eğitim ve Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış". *Adana, Seyhan, Türkiye*, 1-7.

Doğan, Yusuf. 2009. "Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 7 (1): 185-204.

———. 2010. "Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, sy 27: 263-74.

Downes, Stephen. 2005. "An introduction to connective knowledge". İçinde *Media, Knowledge & Education*, 1. bs. Innsbruck: Innsbruck University Press.

———. 2008. "Places to go: Connectivism & connective knowledge". *Innovate: Journal of Online Education* 5 (1): 6.

———. 2010. "Learning networks and connective knowledge". İçinde *Collective intelligence and E-Learning 2.0: Implications of web-based communities and networking*, 1-26. IGI global.

———. 2012. *Connectivism and connective knowledge*. 1. bs. İnternet: Stephen Downes.

Duke, Betsy, Ginger Harper, ve Mark Johnston. 2013. "Connectivism as a digital age learning theory". *The International HETL Review* 2013 (Special Issue): 4-13.

Duman, Bilal, Güldehan Neşe Göral, ve Hilal Bilgin. 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.

Durukan, Erhan, ve Sedat Maden. 2010. "Türkçe öğretmenlerinin İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma". *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 5 (1): 59-74.

Emiroğlu, Selim, ve F. Nur Pınar. 2013. "Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi". *Electronic Turkish Studies* 8 (4).

Epçaçan, Cahit. 2013. "Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sy 11: 331-52.

Ercan, İlker, ve K. A. N. İsmet. 2004. "Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik". *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi* 30 (3): 211-16.

Erdoğan, Ömer. 2021. "Aile İletişim Kalıpları ve Ebeveyn Kaygısı Bağlamında Çocuklarda İletişim Kaygısı Üzerine Bir Araştırma". *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi* 10 (1): 162-73.

Erkan, Zülâl. 2002. "Sosyal kaygı düzeyi Yüksek ve Düşük Ergenlerin Ana Baba Tutumlarına İlişkin Nitel Bir Çalışma". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10 (10): 120-33.

Erkorkmaz, Ünal, İlker Etikan, Osman Demir, Kazım Özdamar, ve S. Yavuz Sanisoğlu. 2013. "Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri". *Turkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences* 33 (1): 210-23.

Ferguson, Clive. 2001. "Education at a distance". *Engineering the future: preparing professional engineers for the 21st century*, 94-103.

Field, Andy. 2018. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. 5. bs. Londra: Sage Publications.

Fraenkel, Jack R., Norman E. Wallen, ve Helen H. Hyun. 2012. *How to Design and Evaluate Research in Education*. 8. bs. New York: McGraw-Hill.

Frantz, Jodi, Amber Marlow, ve Jennifer Wathen. 2005. "Communication apprehension and its relationship to gender and college year". *Journal of Undergraduate Research at Minnesota State University, Mankato* 5 (1): 7.

Fuller, Robert M., Chelley Vician, ve Susan Brown. 2006. "Individual characteristics and e-learning: The role of computer anxiety and communication apprehension". *Indiana University* 46 (4): 103-15.

Garrison, Randy. 2000. "Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues". *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 1 (1): 1-17.

Gençöz, Tülin. 1998. "Korku: Sebepleri, Sonuçları ve Başetme Yolları". *Kriz dergisi* 6 (2): 9-16.

Goldie, John Gerard Scott. 2016. "Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age?" *Medical teacher* 38 (10): 1064-69.

Göçer, Ali. 2010. "Türkçe öğretiminde yazma eğitimi". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-Journal of International Social Research* 3 (12).

Gökçe, Asiye Toker. 2008. "Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim." *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, sy 11: 1-12.

Gökmen, Ömer Faruk, İbrahim Duman, ve Mehmet Barış Horzum. 2016. "Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler". *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* 2 (3): 29-51.

Gündüz, Abdurrahman, ve Sezgin Demir. 2021. "Konuşma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 31 (1): 145-59.

Hamzadayı, Ergün, ve Onur Dölek. 2017. "Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları". *Journal of Language Education and Research* 3 (3): 135-51.

Hashemi, Zahra, Nasrin Shokrpour, Mina Valinejad, ve Maryam Hadavi. 2020. "Communication apprehension and level of anxiety in the medical students of Rafsanjan University of Medical Sciences". *Journal of Education and Health Promotion* 9.

Hettich, Rebecca Livengood. 1994. "Writing apprehension: A critique". Yayımlanmamış Doktora Tezi, Purdue University.

Hu, Li-tze, ve Peter M. Bentler. 1999. "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives". *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal* 6 (1): 1-55.

Hwang, Gwo-Jen, Chin-Chung Tsai, ve Stephen JH Yang. 2008. "Criteria, strategies and research issues of context-aware ubiquitous learning". *Journal of Educational Technology & Society* 11 (2): 81-91.

Ilias, Azleen, Mohd Razak, ve Nek Yunus. 2013. "Communication apprehension (CA): A case of accounting students". *International Journal of Independent Research and Studies* 2 (1): 16-27.

Kaiser, H. F., J. Rice, Jiffy Little, ve I. Mark. 1974. "Educational and psychological measurement". *American Psychological Association* 34: 111-17.

Kaiser, Henry F. 1970. "A second generation little jiffy." 35 (4): 401-15.

Karadüz, Adnan. 2010. "Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1 (29): 39-55.

Karasar, N. 2008. *Bilimsel araştırma yöntemi*. 1. bs. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karatay, Halit. 2014. *Okuma eğitimi*. 4. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Kartal, Mehmet. 2013. "Türkiye'de sosyal medya raporu". *İletişim ve Diplomasi*, sy 1: 159-65.

Katrancı, Mehmet. 2014. "Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları". *Bartın University Journal of Faculty of Education* 3 (2): 174-95.

Katrancı, Mehmet, ve Yasemin Kuşdemir. 2016. "Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!" *Eğitim ve Bilim* 41 (183): 251-66.

Kavanoz, Suzan. 2017. “An Explanatory Mixed Method Study on Pre-Service Language Teachers’ Communication Apprehension towards Their Instructors.” *Online Submission* 5 (1): 631-50.

Keegan, Desmond, ed. 1993. *Theoretical principles of distance education*. 1. bs. New York: Routledge.

Kılıç, Selim. 2016. “Cronbach’s alpha reliability coefficient”. *Psychiatry and Behavioral Sciences* 6 (1): 47.

Kırık, Ali. 2014. “Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu”. *Marmara İletişim Dergisi*, sy 21: 73-94.

Kline, Rex B. 2011. *Principles and practice of structural equation modeling (3. Baskı)*. New York: Guilford.

Koçak, Duygu, Ömay Çokluk, ve Murat Kayri. 2016. “Faktör sayısının belirlenmesinde MAP testi, paralel analiz, K1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13 (1): 330-59.

Kop, Rita, ve Adrian Hill. 2008. “Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?” *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 9 (3): 1-13.

Köseler, Arzu. 2006. “Lise Öğrencilerinde İletişim Kaygısı”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimle Enstitüsü. http://genclikbirikimi.org/kunye-32229-lise-ogrencilerinde-iletisim-kaygisi-tez.

Kurudayıoğlu, Mehmet. 2003. “Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, sy 13: 287.

Kuşdemir, Yasemin, ve Mehmet Katrancı. 2015. “Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, sy 24: 415-45.

Küçük, Mestan. 2012. “İletişim Kavramı ve İletişim Süreci”. İçinde *İletişim bilgisi*, 1. bs. Anadolu Üniversitesi.

Lawshe, Charles H. 1975. “A quantitative approach to content validity”. *Personnel psychology* 28 (4): 563-75.

Lenz, Elizabeth R., O. Strickland, ve C. F. Waltz. 2010. *Measurement in nursing and health research*. 4. bs. New York: Springer Publishing Company.

Luhmann, Niklas. 1992. “What Is Communication?” *Communication Theory* 2 (3): 251-59. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1992.tb00042.x.

MacCallum, Robert C., Michael W. Browne, ve Hazuki M. Sugawara. 1996. “Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling.” *Psychological methods* 1 (2): 130.

MacCallum, Robert C., ve Sehee Hong. 1997. “Power analysis in covariance structure modeling using GFI and AGFI”. *Multivariate Behavioral Research* 32 (2): 193-210.

MacIntyre, Peter D. 1995. “How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow”. *The modern language journal* 79 (1): 90-99.

MacIntyre, Peter D., ve Robert C. Gardner. 1989. "Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification". *Language learning* 39 (2): 251-75.

Mallery, Paul, ve Darren George. 2019. *SPSS for windows step by step*. 15. bs. Boston: Routledge.

Maltepe, Saadet. 2006. "Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı". *Dil Dergisi*, sy 132: 56-66.

Manav, Faruk. 2011. "Kaygı kavramı". *Toplum Bilimleri Dergisi* 5 (9): 201-11.

Marsh, Herbert W., ve Dennis Hocevar. 1985. "Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First-and higher order factor models and their invariance across groups." *Psychological bulletin* 97 (3): 562.

McCroskey, James C. 1970. "Measures of communication-bound anxiety". *Speech Monographs* 37 (4): 269-77.

———. 1977a. "Classroom consequences of communication apprehension". *Communication education* 26 (1): 27-33.

———. 1977b. "Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research". *Human communication research* 4 (1): 78-96.

———. 1982. "Oral communication apprehension: A reconceptualization". *Annals of the International Communication Association* 6 (1): 136-70.

———. 1984. "The communication apprehension perspective". *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*, 13-38.

McCroskey, James C., ve Michael J. Beatty. 1986. "Oral communication apprehension". İçinde *Shyness*, 279-93. Boston: Springer.

McCroskey, James C., Virginia P. Richmond, ve Leonard M. Davis. 1986. "Apprehension about communicating with supervisors: A test of a theoretical relationship between types of communication apprehension". *Western Journal of Communication (includes Communication Reports)* 50 (2): 171-82.

McDonald, Roderick P. 1985. *Factor Analysis and Related Methods*. 1. bs. New York: Psychology Press.

McMillan, James H., ve Sally Schumacher. 2010. "Research in Education: Evidence-Based Inquiry, MyEducationLab Series." *Pearson*.

MEB. 2019. "Türkçe Dersi Öğretim Programı". http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf.

Melanlıoğlu, Deniz. 2012. "Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü". *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* 7 (29): 65-77.

Melanlıoğlu, DENİZ. 2013. "Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (11): 851-76.

Melanlıoğlu, Deniz. 2014. "Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi". *Eğitim ve Bilim* 39 (176).

Meyers, Lawrence S., Glenn Gamst, ve Anthony J. Guarino. 2016. *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Londra: Sage publications.

Miles, Matthew B., ve A. Michael Huberman. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. 3. bs. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Moore, Michael. 1977. "On a theory of independent study". *Ziff Papiere* 16.

———. 1993. "Theory of transactional distance". İçinde *Theoretical Principle of Distance Education*, editör Desmond Keegan, 1. bs. New York: Routledge.

Moore, Michael G. 1994. "Autonomy and interdependence". *The American Journal of Distance Education* 8 (2): 1-5.

Nişancı, Müge. 2005. "E-learning at higher education: A roadmap for Turkish higher education institutions in their efforts to offer online courses". Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Nunan, David, ed. 2003. *Practical English Language Teaching*. 1. bs. New York: McGraw-Hill.

Onan, Bilginer. 2015. "Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması". *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 3 (3): 91-110.

———. 2020. *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. 6. bs. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özbay, Murat. 2006. *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. 2. bs. Ankara: Öncü Kitap.

———, ed. 2011. *Yazma eğitimi*. 3. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Özbay, Murat, Hasan Bağcı, ve UYAR Yusuf. 2008. "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9 (15): 117-36.

Özbay, Murat, ve Didem Çetin. 2013. "Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkindaliğin önemi". *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sy 26: 155-75.

Özbay, Özkan. 2015. "Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu". *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, sy 5: 376-94.

Özdemir, Serpil. 2018. "Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 (1): 361-74.

Öztürk, Ergün, ve Zeynep İleri Aydemir. 2013. "BAŞLANGIÇ DÜZEYİ OKUYUCULARININ OKUMA MOTİVASYONLARININ, GÜNLÜK KİTAP OKUMA SÜRELERİ VE AİLENİN OKUMA DURUMUNA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ". *Kastamonu Eğitim Dergisi* 21 (3): 1105-16.

Parmawati, Aseptiana. 2018. "USING ANALYTIC TEAMS TECHNIQUE TO IMPROVE STUDENTS'SPEAKING SKILL". *Edulitics (Education, Literature, And Linguistics) Journal* 3 (2): 21-25.

Paul, Jasmine, ve Felicia Jefferson. 2019. "A comparative analysis of student performance in an online vs. face-to-face environmental science course from 2009 to 2016". *Frontiers in Computer Science* 1 (7): 1-9.

Pearce, Joshua M. 2020. “A review of open source ventilators for COVID-19 and future pandemics”. *F1000Research* 9 (218).

Peters, O. 1967. “Distance education and industrial production: A comparative interpretation in outline [Monograph]”. *Central Institute for Distance Education Research, Fern University*.

Peters, Otto. 1989. “The iceberg has not melted: further reflections on the concept of industrialisation and distance teaching”. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning* 4 (3): 3-8.

———. 1993. “Distance education in a postindustrial society”. İçinde *Theoretical principles of distance education*, 1. bs. New York: Routledge.

Pregowska, Agnieszka, Karol Masztalerz, Magdalena Garlińska, ve Magdalena Osial. 2021. “A worldwide journey through distance education—from the post office to virtual, augmented and mixed realities, and education during the COVID-19 pandemic”. *Education Sciences* 11 (3): 118.

Rankin-Brown, M. 2006. “Addressing writing apprehension in adult English language learners”. İçinde *proceedings of the CATESOL state conference*, 1-7.

Reddon, John R., ve Douglas Northrop Jackson. 1984. “A note on testing the sphericity hypothesis with Bartlett’s test” 7 (1): 19-52.

Reeves, LaVona L. 1997. “Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom”. *The English Journal* 86 (6): 38-45.

Rossier, Michelle. 2009. “A Concept for eLearning postgraduate and continuous education in laboratory medicine”. *Electronic learning, Theme* 17.

Saito, Yoshiko, Thomas J. Garza, ve Elaine K. Horwitz. 1999. “Foreign language reading anxiety”. *The modern language journal* 83 (2): 202-18.

Sallabaş, M. Eyyüp. 2011. “Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi”. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sammephet, Banchakarn, ve Phalangchok Wanphet. 2013. “Pre-service teachers’ anxiety and anxiety management during the first encounter with students in EFL classroom”. *Journal of Education and practice* 4 (2): 78-87.

Scarcella, Robin C., ve Rebecca L. Oxford. 1992. *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle.

Sever, S. 2000. *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.

Seyal, Afzaal H., Mohd Noah Abd Rahman, ve Md Mahbubur Rahim. 2002. “Determinants of academic use of the Internet: a structural equation model”. *Behaviour & Information Technology* 21 (1): 71-86.

Siemens, George. 2004. “Connectivism: A learning theory for the digital age.” elearnspace. https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf.

———. 2005. “Connectivism: Learning as network-creation”. *ASTD Learning News* 10 (1): 1-28.

———. 2006. “Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused”.

Simonson, Michael. 1999. “Equivalency theory and distance education”. *TechTrends* 43 (5): 5-8.

Sönmez, E. E. 2020. “Teknoloji destekli işbirliğine dayalı bireysel yazma uygulamalarının Türkçe yazma eğitimine etkisinin incelenmesi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniverstiesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Spielberger, Charles D., ed. 1972. *Anxiety: Current trends in theory and research*. 2. bs. New York Academic Press.

Stockemer, Daniel. 2018. *Quantitative Methods for the Social Sciences: A Practical Introduction with Examples in SPSS and Stata*. 1. bs. Cham: Springer International Publishing.

Sübaşı, Güzin. 2010. “Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı yordayıcı bazı değişkenler”. *Eğitim ve Bilim* 32 (144): 3-15.

Şahin, Muzaffer. 2019. “Korku, Kaygı ve Anksiyete Bozuklukları”. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 6 (10): 117-35.

Tabachnick, Barbara G., ve Linda S. Fidell. 2013. *Using multivariate statistics*. 6. bs. Pearson Boston, MA.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 2021. “20. Milli Eğitim Şurası Kararları”.

Tandyonomanu, Danang, ve Damajanti Kusuma Dewi. 2019. “‘It’s Pre-Service Teacher’s Time’: Shifting the Focus of Communication Apprehension (CA) Research”. İçinde *Social Sciences, Humanities and Education Conference (SoSHEC 2019)*, 256-59. Atlantis Press.

TDK. 2022. “Güncel Türkçe Sözlük”. Içinde *Kaygı*. https://sozluk.gov.tr/.

Temizyürek, Fahri. 2007. “İlköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 40 (2): 113-31.

Tezelli, Semih. 2019. “Öğretmen adaylarında duygusal zeka sosyal kaygı ve öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişki”. Master’s Thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tighe, Mary Ann. 1987. “Reducing Writing Apprehension in English Classes.” İçinde . Louisville, KY: ERIC.

Tu, Yu-Te, ve Hsiao-Chien Chang. 2012. “Corporate brand image and customer satisfaction on loyalty: An empirical study of Starbucks coffee in Taiwan”. *Journal of social and development sciences* 3 (1): 24-32.

Tuğtekin, Esra BARUT. 2022. “Açık ve Uzaktan Öğrenme Kuramlarının Öğrenenler, Öğrenme Ortamları ve Etkileşim Açısından İncelenmesi”. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi* 3 (1): 118-37.

Ungan, Suat. 2007. “Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23 (2): 461-72.

Ünsal, Gülhanım. 2008. “Yazma öğretimi”. *Dil Dergisi*, sy 142: 46-60.

Wedemeyer, Charles A. 2010. *Learning at the back door: Reflections on non-traditional learning in the lifespan*. 1. bs. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

Weiser, Mark. 1991. “The computer for the twenty-first century,[pdf]”. *scientific American*, 94-100.

Wombacher, Kevin A., Christina J. Harris, Marjorie M. Buckner, Brandi Frisby, ve Anthony M. Limperos. 2017. “The effects of computer-mediated communication anxiety on student perceptions of instructor behaviors, perceived learning, and quiz performance”. *Communication education* 66 (3): 299-312.

Wrench, Jason S., ve Narissra M. Punyanunt-Carter. 2007. “The relationship between computer-mediated-communication competence, apprehension, self-efficacy, perceived confidence, and social presence”. *Southern Communication Journal* 72 (4): 355-78.

Yahya, Saadiah, Erny Ahmad, ve Kamarularifin Abd Jalil. 2010. “The definition and characteristics of ubiquitous learning: A discussion”. *International Journal of Education and Development using ICT* 6 (1).

Yamamoto, Gonca Telli, ve Deniz Altun. 2020. “Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi”. *Üniversite Araştırmaları Dergisi* 3 (1): 25-34.

Yaman, Havva, ve Merve Suroğlu Sofu. 2013. “Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 173 (173): 41-50.

Yıldırım, Ali, ve Hasan Şimşek. 2016. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 10. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Muamber. 2012. “İlköğretim İ. Kademe Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Planli Yazma Modelinin Önemi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9 (19): 321-30.

Yükselen, Arzu, Melike Yumuş, ve Esra Işık. 2016. “Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri”. *Başkent university journal of education* 3 (2): 161-68.

Zbornik, J. 2001. “Reading anxiety manifests itself emotionally, intellectually”. *Today’s School Psychologist*.

Zhang, Ji-Ping. 2008. “Hybrid learning and ubiquitous learning”. İçinde *International Conference on Hybrid Learning and Education*, 250-58. Springer.

Zorbaz, Kemal. 2011. “Yazma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Ölçülmesi”. *Education Sciences* 6 (3): 2271-80.

Zorbaz, Kemal Zeki. 2010. “İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Kişilerarası İletişim Boyutu

1. Derslerinize giren öğretim elemanlarıyla iletişim kurarken ne gibi kaygılar yaşıyorsunuz?

    1.1. Konuşurken ne gibi kaygılar yaşıyorsunuz?

    1.2. Dinlerken ne gibi kaygılar yaşıyorsunuz?

    1.3. Okurken ne gibi kaygılar yaşıyorsunuz?

    1.4. Yazarken ne gibi kaygılar yaşıyorsunuz?

2. Derslerinize giren öğretim elemanlarının sorularını cevaplarken ne gibi kaygılar yaşıyorsunuz?

3. Sınıf arkadaşlarınızla iletişim kurarken ne gibi kaygılar yaşıyorsunuz?

    3.1. Konuşurken ne gibi kaygılar yaşıyorsunuz?

    3.2. Dinlerken ne gibi kaygılar yaşıyorsunuz?

    3.3. Okurken ne gibi kaygılar yaşıyorsunuz?

    3.4. Yazarken ne gibi kaygılar yaşıyorsunuz?

4. Derse bağlandığınız internet ortamında bulunan sohbet (chat) bölümünü kullanırken ne gibi kaygılar yaşıyorsunuz?

Teknoloji Boyutu

1. Kameranızı açma konusunda ne gibi kaygılar yaşıyorsunuz?

2. Sesinizi açarken ne gibi kaygılar yaşıyorsunuz?

3. Ekran paylaşımı yaparken ne gibi kaygılar yaşıyorsunuz?

4. Sunum yaparken ne gibi kaygılar yaşıyorsunuz?

5. İnternet bağlantısından kaynaklı ne gibi iletişim kaygıları yaşıyorsunuz?

6. Derse bağlandığınız teknolojik aletten kaynaklı ne gibi iletişim kaygıları yaşıyorsunuz?

Mekân Boyutu

1. Ders esnasında bulunduğunuz mekândan kaynaklı ne gibi iletişim kaygıları yaşıyorsunuz? (Çevreden gelen sesler, odanın durumu, evde yaşayanlar vb.)

Ek 2. Öğretmen Adaylarının Çevrim İçi Sınıflarda Yaşadıkları İletişim Kaygıları Ölçeği

Öğretmen Adaylarının Çevrim İçi Sınıflarda Yaşadıkları İletişim Kaygıları Ölçeği		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Kararsızı	Çoklukla	Sık Sık	Her Zaman
Anlatma Kaygısı Alt Boyutu								
1	Çevrim içi derste sunum yaparken kendimi yanlış ifade etmekten korkarım.							
2	Çevrim içi derste sınıf arkadaşlarımla grup çalışması yaparken konuşmak beni kaygılandırır.							
3	Çevrim içi derste sunum yaparken heyecanım bedenime yansır (yanakların ve kulakların kızarması/ sesin ve ellerin titremesi gibi).							
4	Çevrim içi derste çok fazla kişinin beni dinlediğini düşündüğümde konuşmak beni kaygılandırır.							
5	Çevrim içi derste kötü sunum yapmaktan korkarım.							
6	Çevrim içi derste konuşurken hata yapmaktan korkarım.							
7	Çevrim içi derste uygulamanın sohbet (chat) bölümüne yazarken sınıf arkadaşlarımın beni küçük görmesinden korkarım.							
8	Çevrim içi derste uygulamanın sohbet (chat) bölümüne cevabını bilmediğim bir soru geldiğinde yazmaktan korkarım.							
9	Çevrim içi derste sesimi açmamı istediklerinde heyecanlanırım.							
10	Çevrim içi derste kameram açıkken sınıf arkadaşlarımın benimle dalga geçmesinden korkarım.							
11	Çevrim içi derse hazır gelmediğimde konuşmaktan korkarım.							

12	Çevrim içi derste sunum yaparken dinleyenlerin yüz ifadelerini görememek beni kaygılandırır.							
13	Çevrim içi derste kamerayı açmak beni kaygılandırmaz.							
Sosyal Kaygı Alt Boyutu								
14	Çevrim içi derste kameramın yanlışlıkla açılmasından korkarım.							
15	Çevrim içi derste bulunduğum çevrede çok ses varsa sesimi açmaktan korkarım.							
16	Çevrim içi derste yanlışlıkla mikrofonumun açılmasından korkarım.							
17	Çevrim içi derste sesimin düzgün iletilememesinden korkarım.							
18	Çevrim içi derste sunum yaparken internet bağlantısı sorunları yaşamaktan korkarım.							
19	Çevrim içi derste arkamda başkasının gözükmesinden korkarım.							
20	Çevrim içi derste kameramı açarken ev hâlimle gözükmekten çekinirim.							
21	Çevrim içi derste ekran paylaşımı yaparken özel bilgilerimin (masaüstü, sosyal medya hesaplarım, özel mesajlarım vb.) herkes tarafından görülmesinden korkarım.							
22	Çevrim içi derste sunum yaparken yanlış sayfayı açmaktan korkarım.							
23	Çevrim içi derse katıldığım yerden kaynaklı olarak dersi bir süreliğine terk etmem gerektiğinde kaygılanırım (zilin çalması vb.).							
Anlama Kaygısı Alt Boyutu								
24	Çevrim içi derste hocanın yazdıklarını kaçırmaktan endişelenirim.							
25	Çevrim içi eğitimde hocanın söylediklerini yanlış anlamaktan korkarım.							
26	Çevrim içi sınıflarda hocanın söylediklerini kaçırmaktan korkarım.							
27	Çevrim içi derste hoca kamerasını kapatarak konuştuğunda sözünü kesmekten korkarım.							