

Üniversite Öğrencilerinde Topluluk Önünde Konuşma Kaygısının Nedenleri ve Geliştirilen Baş Etme Mekanizmaları

The Causes Communication Apprehension For Public Speaking Among University Students And The Coping Mechanisms Developed

Ömer Erdoğan, Psikolog, Kastamonu Üniversitesi Sağlık Kültür Spor Daire Başkanlığı, E-posta: oerdogan1969@gmail.com

Anahtar Kelimeler:

İletişim Kaygısı,
Topluluk Önünde
Konuşma Kaygısı,
Konuşma Kaygısı

Öz

Çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşmaktan doğan iletişim kaygılarının nedenlerinin belirlenmesi, bu iletişim görevi süresince yaşanan bilişsel, duygusal ve davranışsal değişimlerin ve baş etme mekanizmalarının anlaşılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda topluluk karşısında konuşma görevi verildiğinde yoğun kaygı yaşadığını ifade eden otuz üniversite öğrencisiyle odak grup görüşme yöntemi kullanılarak derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların iletişim kaygısının kaynağının, özellikle ebeveyn tutumları, okul deneyimleri ve genetik yatkınlık olduğu bulunmuştur. Kaygıyla baş etmeye yönelik olarak öğrencilerin, genellikle beceri geliştirme egzersizleri yapmanın yanı sıra sosyal destek sistemlerinden de yararlandıkları fakat bu çabaların genellikle sonuç vermediği bulunmuştur.

Keywords:

Communication
Apprehension,
Public Speaking
Anxiety, Speaking
Anxiety.

Abstract

The aim of this study is both to uncover the causes of communication apprehension owing to the fact that university students' public speaking and to understand the mechanisms experienced cognitive, emotional and behavioral changes during the given public speaking task and also their coping mechanisms. To this end, deep analyses with the method of focus group are done by thirty university students who have high communication concerns when they are given public speeches. When the findings are evaluated, especially attitudes of parents, school experiences and genetic predisposition are founded as the main causes of participants' communication concerns. Besides, the findings indicate that in order to cope with anxiety, students usually make some practices to improve their skills and take some helps form social support systems but these attempts do not usually give positive results.

Giriş

İletişim kaygısı kavramının alan yazında 1970 yılında McCroskey tarafından kullanılmasından önce, benzer anlamda “*sahne korkusu*”, “*konuşma korkusu*” veya “*kitle karşısında konuşma korkusu*” gibi çeşitli terimler bilim insanları tarafından aynı anlamda kullanılmıştır. İletişim kaygısı, bireyin başka kişi ve/veya kişilerle gerçek veya beklenen iletişimlerde ortaya çıkan korku veya kaygı düzeyi olarak kavramlaştırılmıştır (McCroskey, 1977: 78; Richmond & McCroskey, 1989: 37). İletişim kaygısı esas itibarıyla bir kişi ve/veya kişiler ile etkileşim görevine yönelik, şiddetli kaçınma eğilimiyle kendisini gösterir (Roach, 1998: 131). Bu nedenle iletişim kaygısı yaşayan kişi, bu tarz bir iletişim görevi aldığı anda o iletişimi önlemek için çeşitli yollara başvurur.

En yaygın iletişim kaygılarından birisi olan topluluk karşısında konuşma kaygısı, sosyal kaygının bir çeşidi olarak değerlendirilebilir ve ondan “*izleyicilerin genel yetersizlik değerlendirme tehdidinin varlığı*” ile ayrılabilir (Schlenker & Leary, 1982: 646). Yapılan araştırmalar kişilerin bu kaygıyı yaşamalarının nedenleri arasında; konuşmacının aşırı şekilde kendine odaklanması (Daly, Vangelisti, & Lawrence, 1989); izleyicilerin beklentilerini karşılayamama korkusu (Ayres, 1986); kendisinin izleyici kitlesinden farklı ve daha yetersiz olduğuna yönelik inanç (Buss, 1980); algılanan beceri eksikliği (Chesebro ve ark., 1992); değerlendirilme korkusu (Daly, Vangelisti, Neel, & Cavanaugh, 1989); izleyicilerin dikkatli incelemeleri (Daly & Buss, 1984); ilgisiz veya tepkisiz izleyiciler (MacIntyre, Thivierge, & MacDonald, 1997); izleyici karşısında konuşmaya yönelik deneyim eksikliği (Buss, 1980); yeterince hazırlanmamış olma (Daly, Vangelisti, & Weber, 1995); ve aynı anda konuşma yapan konuşmacıların kaygılarını konuşmacıya bulaştırmalarının (Behnke, Sawyer, & King, 1994) yer aldığını göstermektedir.

İletişim kaygısı bir takım gözlenebilir bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal değişimle kendini gösterir. Bu tür bir kaygı yaşayan kişinin davranışları genellikle, deneyim hakkında duygularını gizlemeye yönelik yaptığı girişimleri boşa çıkarır. Titreyen eller, dinleyici ile doğrudan temastan kaçınan gözler, nefes alıp verme sıklığındaki anormallik, boyun ve yüzde gerçekte olmayan kızarıklıklar, özellikle aynı anda ortaya çıktığında iletişim kaygısının varlığının açık göstergeleridir. Bu gözlemler izleyicilerin veya diğer dinleyicinin konuşmayı yapan kişinin kaygılı olduğunu anlamasına neden olur. Kaygılı kişi de kaygısının varlığını algılar ve bu kaygıyı, güçsüzlük hissi, boğazda kuruluk, söyleyeceklerini unutabileceği düşüncesi şeklinde deneyimleyebilir. Bunlar aslında o anda konuşmacıda olan gerçeklerdir ve bu durum kalp atışlarının hızlanmasına, beyinde alfa dalgası aktivitesi azalmasına, deride sıcaklık düşmesine karşın duygusal terlemenin artmasına neden olur (Michael, Beatty & Beatty, 1976: 369; Melanlıoğlu ve Demir, 2013: 392). Kısacası kaygı yaşayan iletişimci etkinlik sürecinde rahatsızlık hisseder.

İletişim kaygısının olumsuz sonuçlarına yönelik alan yazın oldukça geniş olmasına rağmen, etiyolojik faktörlere nispeten daha az odaklanılmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda iletişim kaygısının gelişiminde çevrenin rolü olduğu düşünülmekle birlikte bunun ihmal edilebilir düzeyde olduğu ifade edilirken (Beatty ve McCroskey & Heisel, 1998: 212), bunun aksine bazı araştırmalarda ise iletişim kaygısının artmasında ya da azalmasında erken çocukluk dönemi yaşantılarının ve yaşanmış olan bir takım olumsuz olayların

pekiştirici etkisinin olduğu ortaya konulmuştur (Garrison ve Garrison, 1979: 119). Kişide memnuniyetsizlik veya acı verici bir etki yaratan etkileşimlerin iletişim kaygısının gelişmesinde etkili olduğu görüşü, bugün daha fazla önem kazanmıştır (Beatty, Plax, & Kearney, 1985; Daly & Friedrich, 1981; McCroskey, 1977, 1982). Özellikle son yapılan deneysel araştırmalar aile ve okul ortamının iletişim kaygısının gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Ayres, 1988; Daly & Friedrich, 1981). Bu kapsamda iletişim kaygısının nedenlerine ilişkin araştırmalar dört ana kategoride toplanabilir: genetik yatkınlık (Beatty, McCroskey & Heisel, 1998), pekiştirme (Ayres, 1988; Beatty, Plax, & Kearney, 1985), beceri edinimi (Richardson, Hastorf, & Dornbusch, 1964; Sibinga & Friedman, 1971) ve model alma (Ayres, 1988; Hutchinson & Neuliep, 1993).

Genetik etkiyi anlamaya yönelik yapılan araştırmalar, iletişim kaygısının genetik ya da çevrenin bir fonksiyonu olduğunu ya da ikisinin birlikte etkileşimiyle oluşan bir kişilik özelliği olduğunu göstermiştir (Beatty, McCroskey, & Heisel, 1998; Horvath, 1995; 1998). McCroskey (1982: 138) genetik yatkınlığın, çevresel faktörlerle tetiklenebileceğini belirterek, her çocuğun, benzersiz bazı kalıtsal eğilim ve yatkınlıklarla dünyaya geldiğini ve çocuğun yaşamında yer alan bu eğilimlerin onun gelecek yaşamının şekillenmesinde etkili olduğunu bildirmiştir. McCroskey'e göre, "*basitçe söylemek gerekirse, kaygıyla doğabiliriz veya öğrenebiliriz*" (1984, s. 27).

İletişim kaygısında genetik yatkınlığı açıklamaya yönelik geliştirilen iletişimbiyolojisi paradigması, Eysenck'in (1986: 9) içe-dışa dönüklük, nevrotizm-istikrarlılık ve sosyalleşme-psikotizm olmak üzere, kişiliğin üç temel yapı içerdiği varsayımına dayanmaktadır. Eysenck'in içe dönüklük ve nevrotik boyutları, iletişim kaygısının kavramsallaştırmasıyla ilişkilidir. McCroskey ve arkadaşları ilk önce iletişim kaygısını, "*mümkünse iletişimden kaçınmak veya iletişim kurmaya zorlandığında çeşitli kaygı duyguları yaşamaya yönelik bir yatkınlık*" olarak tanımlamışlardır (McCroskey, Daly ve Sorensen, 1976: 376). Eysenck'in kavramlaştırmasında, sosyal etkileşimden kaçınma içe dönüklüğün bir tezahürüdür. İletişim kaygısı tanımında yer alan 'kaygı türü duygular' duygusal istikrarın tam aksine, nevrotizmi temsil eder ve iletişim kaygısının nevrotik içedönüklükle ilişkilendirilmesini sağlar. Başka bir deyişle, yüksek düzeyde sürekli iletişim kaygısıyla ilişkili çarpık algılamalar, kaçınma eğilimleri, davranışsal bozulma ve hoşnutsuzluk etkileri, nevrotik içe dönüklüğün belirtilerini temsil eder. Nevrotik düşüncenin ve içe dönüklüğün genetik miras tarafından çok fazla etkilenmesi nedeniyle, iletişimin bu iki kişilik özelliğinin bir karışımı olarak kavranması ve kavramsallaştırılması, iletişim kaygısının genetik kökeni olduğunu düşündürür.

Skinner'ın (1938) edimsel koşullanma ilkeleri, kaygı gelişiminde en sık karşılaşılan pekiştirme yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Skinner (1957) ve Mowrer (1960), bu modele dayanarak, beklentilerin bireyin uygun durum aramasına ya da olumlu sonuçlar doğurabileceği tahmin edilen davranışlara yönelmesine neden olacağı yönünde bir yaklaşım geliştirmiştir. Buna göre, bazı bireyler, katılımın ceza beklentisi doğurmasından dolayı toplumsal etkileşimlerden kaçınmayı ödüllendirici bir durum olarak görebilirken, diğerleri için, etkileşime girmek ödüllendirilme beklentisi yarattığından, kaçınma cezalandırılma anlamına geliyor olabilir. Sözlü iletişim performansı ile ilişkili olumlu ve olumsuz beklentiler, ödüllerin ve cezaların fiilen ve derhal kullanılabilirliği gibi dış

olayların gerekli desteği olmadan, iletişim kaygısına içsel olarak arabuluculuk eder hale gelir.

Beceri kazanımına bağlı olarak yapılan açıklama ise, kişilerde iletişim kaygısının nedeninin etkili bir iletişim için gerekli olan becerilere (artikülasyon, karşılıklılık, ifade kabiliyeti gibi) sahip olmamanın bir sonucu olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki çocukluk döneminde etkili iletişime yönelik gerekli beceriler geliştirilirse daha sonraki yıllarda iletişim kaygısı düzeyi düşmektedir (Daly & Friedrich, 1981: 244). Kişinin kendisine ilişkin geliştirdiği öz yeterlilik algısının iletişim kaygısıyla ilişkili olduğu Hopf ve Colby (1992) tarafından da yapılan çalışmalarda gösterilmiş olup iletişim kaygısı deneyiminin çok önemli bir unsuru olduğuna inanılmaktadır. Motley'e (1997: 10–11) göre, eğer bir konuşmacının performans yönelimi bir buz patencisinin veya jimnastikçinin performansına benziyorsa, o kişide iletişim kaygısının olması muhtemeldir. Yani bir iletişimci, gelecekteki bir konuşmayı beceri gerektiren bir gösteri veya büyük sanatsal bir yeteneğin sunumu gibi görüyorsa ve kişinin kendine yönelik dayattığı performans taleplerine karşılık gereksinim duyduğu yetenek eksiliğinin varlığına inanıyorsa, bu durum kendini korkutmasına ve dolayısıyla da yüksek iletişim kaygısı yaşamasına neden olabilir.

İletişim kaygısının gelişiminde model almanın etkili olduğunu ifade eden açıklamalarda ise özellikle çocukluk döneminde başkalarında gözlemlenen kaygının öğrenilmesi ve içselleştirilmesi sonucunda geliştiği ifade edilmektedir (Bandura'nın (1977: 2–6). Bazı çalışmalar doğrudan iletişim kaygısını gözlemleyerek ortaya konulmuş olmasa da bu sonucu destekleyici çalışmalardır (Jakibchuk & Smeriglio, 1976; O'Connor, 1972). Örneğin, Whitehurst (1976: 482) yaptığı çalışmada çocukların ebeveynlerinin konuşma tarzını taklit ettiklerini bulmuştur. Denny ve Connors (1974: 1111) ise çocukların ebeveynlerinin soru sorma tekniklerini taklit ettiklerini bulmuştur. Ayrıca, Evers-Pasquale ve Sherman (1975: 187) ise çocukların interaktif sosyal ortamlara maruz bırakılmasının sosyal izolasyonu azalttığını göstermiştir. Yapılan bazı çalışmalarda ise çocuk anne etkileşiminde, çocukların anne davranışlarını model alma eğilimi gösterdiği bulunmuştur (Moerk, 1975; Mussen, Congor, & Kagan, 1974; Seitz & Stewart, 1975).

İletişim kaygısını açıklamaya yönelik en açık ve ikna edici yaklaşım, iletişim kaygısının şartlandırılmış veya öğrenilmiş bir tepki olduğuna yönelik açıklamalardır. Buna göre, kişilerin iletişimsel bir etkinliğe girmesinin nedeni, etkileşim sonucunda bir ödül veya tatmin beklentisidir. Kişi bu beklentilerle iletişime geçerken sonuçta ödüllendirilme elde edemediği gibi cezayla karşılaşır ve bu durum çok sık veya büyük bir yoğunlukta yaşanır, kişi iletişimle karşılaştığı her ortamda ceza beklentisine girerek öğrenilmiş çaresizlik geliştirmektedir. İletişim ortamında yaşanan ceza, genellikle diğerleri tarafından anlaşılammak veya yanlış anlaşılmak, dinlenilmemek ve alay edilmek gibi psikolojik şekilde ortaya çıkabilir. Bu durumda kaygı yaşayan kişinin bedeni, öngördüğü reaksiyonla baş edebilmek için kendini hazırlar ve daha fazla enerji üretmek için adrenalini artırır. Kontrol edilmediğinde, beklentisel tepki o kadar güçlü hale gelir ki iletişim gerçekleşmeden önce tetiklenir. Bu kişilerde etkili iletişim için güçlü bir istek olmakla birlikte, algılanan eksiklik hissi kaygı reaksiyonunu güçlendirir (Glowgower, Fremouw, & McCroskey, 1978: 209-211).

Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma kaygısına neden olan faktörlere ilişkin görüşlerinin, oluşan bu kaygıya etki eden ailesel ve sosyal deneyimlerin, kaygının oluşma sürecinde yaşanan duygusal, bilişsel ve davranışsal değişimlerin neler olduğu ve iletişim kaygısı ile baş edebilmek amacıyla geliştirilen baş etme mekanizmalarının neler olduğunu tespit etmek teşkil etmektedir. Çalışmanın verileri ışığında elde edilen bulguların, hem sosyal hem de akademik başarı üzerinde negatif etkisi olduğu düşünülen iletişim kaygısının eğitim sürecinde çözümüne yönelik bir takım eğitim modellerinin geliştirilmesine ışık tutması beklenmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara çalışmada cevap aranmaya çalışılmıştır:

- Çocukluk döneminde anne-baba tutumlarının, iletişim kaygısı yaşanması üzerinde etkisi var mıdır?
- Eğitim sürecinde yaşanan olumsuz deneyimlerin iletişim kaygısı üzerinde etkisi var mıdır?
- Topluluk karşısında konuşma görevi sürecinde iletişim kaygısı yaşayan katılımcılar duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak neler yaşamaktadır?
- Katılımcıların iletişim kaygısıyla ilgili baş etme mekanizmaları nelerdir?

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşmaktan doğan iletişim kaygılarının nedenlerinin belirlenmesi, bu iletişim görevi süresince yaşanan bilişsel, duygusal ve davranışsal değişimlerin ve baş etme mekanizmalarının anlaşılması amacıyla yönelik planlanan çalışma, odak grup görüşme tekniği kullanılarak, hazırlanan yarı yapılandırılmış soru formu ile onar kişilik gruplarla derinlemesine gerçekleştirilen görüşmelerle yürütülen nitel bir çalışmadır. Çalışmaya Kastamonu Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde okuyan ve yoğun iletişim kaygısı yaşadığını ifade eden gönüllü 30 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere çalışma öncesi araştırmanın amacına yönelik bilgi verilmiş ve izin alınmıştır. Görüşmeler üniversitenin psikolojik danışmanlık biriminde yer alan görüşme odasında gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Kastamonu Üniversitesinde 2016-2017 eğitim öğretim döneminde, öğrenim gören ve topluluk karşısında konuşurken yoğun şekilde iletişim kaygısı yaşadığını düşünen otuz üniversite öğrencisinin demografik özellikleri incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilerin, üç tanesi ailenin tek çocuğuyken, altı tanesi iki çocuklu, altı tanesi üç çocuklu, dört tanesi dört çocuklu, dört tanesi beş çocuklu ve yedi tanesi ise altı ve daha fazla çocuğun olduğu ailelerde yer almaktadır. Katılımcıların altı tanesi yaşamlarının büyük bölümünü köyde geçirirken, on altı tanesi ilçede, üç tanesi şehirde ve beş tanesi ise büyük şehirde geçirmiştir. Katılımcıların on üç tanesi ailenin birinci çocuğuyken, dokuz tanesi ikinci çocuk, üç tanesi üçüncü çocuk, iki tanesi dördüncü çocuk, bir tanesi beşinci

çocuk, bir tanesi altıncı çocuk ve bir tanesi de dokuzuncu çocuk olarak doğmuştur. Katılımcıların yirmi altı tanesinin anne ve babası birlikte yaşarken, iki tanesinin anne ve babası boşanmış, bir tanesinin babası vefat etmiş ve bir tanenin ise babası yurt dışında çalışmaktadır.

Katılımcıların görüşme sürecinde vermiş oldukları cevaplar ise aşağıda ele alınmıştır.

Katılımcıların çocukluk döneminde anne-baba tutum algıları:

Katılımcıların beş tanesi bu soruya hem annelerinin hem de babalarının çocukluk dönemlerinde otoriter olduğunu belirtirken, üç tanesi sadece annelerini üç tanesi ise sadece babalarını otoriter olarak belirtmiş, bir katılımcı ise abisini otoriter olarak tanımlamıştır. Katılımcıların on bir tanesi hem annesini hem de babasını demokrat olarak değerlendirirken, üç tanesi sadece annesini bir tanesi ise sadece babasını demokrat olarak değerlendirmiştir. İki katılımcı anne ve babasını aşırı korumacı algılarken bir katılımcı ise anne ve babasını aşırı serbesiyetçi tutumda algılamıştır.

Çocukluk döneminde aile üyeleri ve sosyal çevreyle iletişim ve yaşanan olaylar:

Katılımcılardan altı tanesi çocukluk döneminde ailesiyle ve sosyal çevrede bulunan diğer kişilerle iletişim kurmakta herhangi bir sıkıntı çekmediklerini belirtmişlerdir. Örneğin K1 katılımcısının konuya ilişkin ifadesi ***“Çocukluk döneminde, annem-babam ve kardeşlerimle hiçbir iletişim sıkıntısı yaşamadım, kendimi çok iyi anlattım ve sorunlarımı çözebilirdim.”*** şeklinde olurken, K15 katılımcısının ifadesi ise ***“Bu dönemde ben çok cadı biriydim, çok ağlayan, durdurulamayan ve çok konuşkan biriydim o dönemde.”*** şeklindedir. Çocukluk döneminde diğerleri ile iletişim sorunu yaşamayan katılımcıların anne ve baba tutumu algılarına baktığımızda altısının da anne ve babasını demokratik tutuma sahip gördükleri bulunmuştur. Bu katılımcıların dört tanesi üç kardeş ve bunlardan da üç tanesi ikinci çocukken bir tanesi birinci çocuktur, geriye kalan katılımcılardan bir tanesi iki kardeş bir tanesi ise ailenin tek çocuğudur. Bu katılımcıları üç tanesi şehir ve büyük şehirde yaşamını büyük bölümünü geçirmişken iki tanesi ilçede ve bir tanesi de köyde yaşamının büyük bölümünü geçirmiştir.

Katılımcıların üç tanesi çocukluk döneminde içinde yaşadıkları sosyal çevrede çocuklara çok söz hakkı verilmemesinden dolayı konuşamadığını ve isteklerini diğerlerine anlatmaktan çekindiğini ifade etmiştir. Örneğin K2 katılımcısının konuya ilişkin ifadesi ***“Çocukken ailemde kendini ifade edemeyen tek kişi bendim, bizim ailede çocuklara söz hakkı verilmez yani çocuklar karışmaz söze.”*** şeklinde olurken K24 katılımcısının ifadesi ise ***“Çocukluğumda, küçük bir köyde yaşadığımdan, kız çocuklarına özellikle çok konuşma hakkı verilmezdi, o nedenle çok konuşmazdım çevremdekilerle.”*** şeklinde olmuştur. Bu katılımcıların bir tanesi hem annesini hem de babasını otoriter olarak tanımlarken diğer katılımcıların bir tanesi sadece annesini bir tanesi ise sadece babasını otoriter olarak algıladığını belirtmiştir. Bu katılımcıların iki tanesi yaşamlarının büyük bölümünü köyde geçirirken bir tanesi ise yaşamının büyük bölümünü ilçede geçirmiş olup bir tanesi tek çocuk, bir tanesi üç çocuk ve bir tanesi de altı ve daha fazla çocuğun olduğu bir aileden gelmektedir.

Katılımcıların on bir tanesi çocukluk döneminde aile üyelerinden birilerinden yaşadıkları baskı ve onlardan korkmalarından dolayı iletişime geçemediklerini ve isteklerini ifade edemediklerini belirtmiştir. Örneğin K5 katılımcısının bu konuya ilişkin ifadesi **“Abimler yüzünden çok konuşamazdım, hep onların baskısını hissedirdim ve susardım.”** şeklinde olurken aynı konuda K7 katılımcısı **“Bu dönemde dâhil her zaman kendi düşüncelerimi ve isteklerimi söylediğimde annem tarafından bastırılıyordum ve aramızda çatışma oluyordu.”**, K8 katılımcısı **“Bu dönemde yanlış yaptığım zaman babam çok kızardı o yüzden yanlış yapmaktan çok korkardım ve konuşmazdım.”** ve K26 katılımcısı ise **“Bu dönemde benden büyük çok sayıda ablalarım ve abilerim olduğundan onlardan çekinirdim ve hep onların baskısını duyardım üzerimde o yüzden utanırdım konuşmazdım.”** ifadelerini kullanmıştır. Bu katılımcıların iki tanesi hem annesini hem babasını demokrat olarak algılamakta, dört tanesi hem annesini hem de babasını otoriter olarak tanımlamıştır. Yine bu grupta yer alan katılımcıların bir tanesi sadece annesini, iki tanesi ise sadece babasını otoriter olarak belirtmiştir. Bir katılımcı anne babasının demokrat tutumlarına karşın abisinin otoriter tutumlarından dolayı baskı altında olduğunu belirtmiş, bir katılımcı ise kendisinin küçük olmasından dolayı diğer abla ve abilerin baskılarına maruz kaldığını belirtmiştir. Katılımcıların iki tanesi iki, bir tanesi üç, üç tanesi dört, üç tanesi ise altı ve daha fazla çocuğun olduğu ailelerde yer almaktadır. Bu katılımcılardan iki tanesi köyde, beş tanesi ilçede, iki tanesi şehirde ve bir tanesi ise büyük şehirde yaşamaktadır.

Katılımcılardan bir tanesi (K6) çocukluk dönemine ilişkin anne ve babasının boşanmasının kendisinde korku yarattığını belirterek şu ifadeyi kullanmıştır: **“Çocukluk döneminde annem ve babam ayrı olduğu için çok konuşmazdım sesiz kalırdım çünkü çok konuşursam annem evden gider ve bende babamla kalmak zorunda kalırdım diye korkardım”**. İki katılımcı ise çocukluk döneminde geçirmiş oldukları rahatsızlıkların iletişim kurma konusunda sıkıntı yarattığını belirtmiştir. Bu konuya ilişkin K13 katılımcısı **“Bu dönemde geçirdiğim bir rahatsızlıktan dolayı içe kapanıktım ve çok sessizdim kimseyle konuşmak istemezdim, acaba yanlış bir şey söyleyecek miyim diye düşünürdüm sürekli.”** ifadelerini kullanmıştır. İki katılımcı ise ailelerinde en büyük çocuk olmalarından dolayı kendilerine aşırı sorumluluk verildiği ve hata yapmaktan korktuklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin K3 katılımcısı **“Bu dönemde kardeşlerimden daha büyük olduğum için hata yapmama izin verilmezdi, hep sorumluluk yüklenirdi.”** ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcıların beş tanesi ise aile üyelerinden hiçbiri tarafından bir sorun ile karşılaşmadığını aksine sürekli iletişim kurmasına ve gereksinimlerini ifade etmesine yönelik desteklendiğini ama buna rağmen içten gelen bir nedenle, kaygıdan kaynaklı olmadan konuşmak istemediğini ifade etmiştir. Bu grupta yer alan katılımcılardan K18 katılımcısı **“Ben bu dönemlerde de içime kapanık bir insandım ama bunun ailemle bir ilgisi yok hep böyleydim zaten.”** ifadesini kullanırken, K29 katılımcısı ise **“İlkokul üçüncü sınıfa kadar hem evde hem okulda konuşmazdım ya da çok az konuşurdum, utanıyordum konuşmaktan ama ailemin baskısıyla ilgili değil.”** ifadelerini kullanmıştır.

İlkokul, ortaokul ve lise Döneminde iletişim kaygısının oluşmasına neden olduğunu düşünülen olaylar:

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde eğitim sürecinde iletişim kaygısına neden olabileceği düşünülen üç faktörün öne çıktığı görülmektedir. Soruya cevap veren yirmi altı öğrenciden dokuzu ilköğretim ve orta öğretim döneminde yaşamış oldukları başarısızlık, yetersizlik ve utandırılma duygularını, on bir öğrenci yine aynı dönemlerde yaşamış oldukları öğretmen korkusunu ve 3 öğrenci ise aile baskısını ve korkusunu öne çıkarırken, üç öğrenci ise belirtilen dönemlerde ne öğretmenlerinden ne de arkadaşlarından kaynaklı herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını aksine bu kaygıyı yaşamamak için sürekli desteklendiklerini ifade etmişlerdir.

Başarısızlık, yetersizlik ve utanma duygusu yaşayan dokuz öğrencinin üç tanesi yaşamının büyük bölümünü köyde geçirirken, dört tanesi ilçede iki tanesi ise şehirde geçirmiştir. Bu grupta yer alan öğrencilerin üç tanesi hem annesinin hem de babasının tutumlarını demokrat olarak algılamakta üç tanesi ise ya anneyi ya da babayı demokrat olarak, üç öğrenci ise hem annesinin hem babasının tutumlarını otoriter olarak algıladığını belirtmiştir. Bu grupta yer alan öğrencilerin bazılarının ifadesi şu şekildedir: K1 katılımcısı

“..... Ortaokulda yaşadığım şu olayın konuşma sıkıntısı çekmemin nedeni olduğunu düşünüyorum; Türkçe dersindeydik hoca herkese hikâye dağıtmıştı ve derste çıkıp anlatmamızı istemişti ben de verdiği hikâyeyi yanlış anladığım için farklı bir hikâye anlatmışım ve sınıf arkadaşlarım da bu duruma gülmüşlerdi, ben de utangaç olduğum için çok kızarmışım bu arkadaşlarım arasında çok dalga konusu olmuştu. Genelde bana elma yanaklı falan diye dalga geçiyorlardı. Şimdi düşününce bu olaydan öncesinde sanki böyle bir sıkıntım yoktu gibi, bu olay her şeyi başlattı sanırım çünkü daha sonraki yıllarda öğretmenler kim konu anlatmak istiyor dediklerinde içim gidiyor ama yine arkadaşlarım bana gülecek mi yanlış bir şey mi söyleyeceğim diye düşünüyorum ve hep o gün yaşadıklarım aklıma geliyor ve el kaldırıyorum.”

K3 katılımcısı

“...ortaokulu köyde değil de ilçede okuduğum için onların içinde kendimi çok başarısız ve yetersiz hissettim ve sanırım o dönemden sonra konuşma konusunda sıkıntı yaşamaya başladım. Bu dönemde ben sorunun başını anlayana kadar arkadaşlarım cevap veriyorlardı ve ben de sıkılmaya ve çekinmeye başladım ve cevap versem ya yanlış olursa diye düşünmeye başladım. Öğretmenlerim de arkadaşlarımdan daha başarısız olduğumu bana hissettirdiler ayrıca yurttaki kalıyordum ve bu da kendimi kötü hissetmeme neden oluyordu daha çok sessizleştim ailemin yanına gidince bunu fark ediyorlardı ve bana neden sustuğumu soruyorlardı ama yurt kuralları ve okulda yaşadıklarım bana ağır gelmişti.”

ve K10 katılımcısı ise

“İlkokulda ve ortaokulda öğretmenlerimi seviyordum ama arkadaşlarımı hiç sevmiyordum. Kilolu olduğum için beni çok üzüyorlardı, dışlıyorlardı ama buna karşın derslerimde çok başarılıydım. ... lisede de arkadaşlarım aynıydı şişko, bakımsız, kopya vermez diyorlardı.”

ifadelerini kullanmıştır.

İlgili dönemde eğitim yaşamında korku yaşayan on bir katılımcının üç tanesi yaşamının büyük bölümünü köyde geçirirken beş tanesi ilçede ve üç tanesi ise şehirde büyük şehirde geçirmiştir. Bu grupta yer alan katılımcılardan beş tanesi hem annesinin hem de babasının kendilerine yönelik tutumlarını demokratik algılamakta dört tanesi otoriter bir tanesi korumacı ve bir tanesi ise babasını otoriter olarak algılamıştır. Bu grupta yer alan öğrencilerin bazılarının ifadesi şu şekildedir: K9 katılımcısı

“.....İkinci üçüncü sınıftayken bir öğretmenimiz vardı çok korkardık ondan çünkü bir soruyu yanlış yaptığımızda döverdi, şiddet uygulardı. Hatta öğretmen kitaptan okurken, bize yazdığını kendisi okurdu ve yaptığımız yanlış kadar tokat yerdik. Ben de yemiştım birkaç tane tokat bu yüzden öğretmenlere karşı bir korku oluştu bende....”

K12 katılımcısı

“...İlkokulda köyden ilçeye gitmiştik ve öğretmenimi hiç sevemedim ortama alışamadım çok başarısız oldum. Hatta Atatürk’ün doğum tarihini bile bilememiştim, öğretmenim en arka sıraya atmıştı beni, kitap okusam bile sen resmine bakıyorsun diye azarlardı beni, çok kötüydü, babam da başarısızlığım yüzünden hep azarlardı beni. Ayrıca öğretmenimiz hep şiddet uyguluyordu, bize bir hediye versin ya da bir şey yedirsın hemen onları çıkartın kusun diyordu, saçımızı çekiyordu, elimize vuruyordu, mesela bir soruyu bilemeyelim bilen arkadaşımıza bizi dövdürüyordu, arkadaşlarımla aram iyi değildi, bağımız kopuktu hep, sevilen ve sevilmeyen taraf vardı ve ben sevilmeyen taraftaydım.”

ve K28 katılımcısının ifadesi ise

“Biz doğuda yaşadığımız için ben ilkokula başladığımda Türkçe bilmiyordum, hep Kürtçe konuşuyordum. Tabi okulda Kürtçe konuşmak yasaktı, öğretmen Kürtçe bir kelime duysa hemen vuruyordu. Bu yüzden de derslerde hiç konuşmazdık. Parmak kaldırıp bir yere gideceğimi söyleyemiyordum, çünkü hiçbir kelime hiçbir şey bilmiyordum. Tabi ister istemez arkadaşlarla iletişim geçmek için Kürtçe konuşuyordum, Kürtçe konuştuğumuzu öğretmen duyunca direk gelip dövüyordu. Yani ben ilkokulda o yüzden çok ağlardım, okula gitmek istemezdim. Ablalarım bana destek oldular, ödevlerime ve Türkçeyi öğrenmeme. Onlar da anlamam için bana Kürtçe anlatıyorlardı. Sonra abim üzerinde durdu. Mesela abim bize günde bir iki kelime öğretiyordu ve işe gidiyordu, akşam gelince öğrettiği kelimeleri tekrarlamamızı istiyordu, biz bu şekilde Türkçe konuşmaya başladık ama konuşma konusundaki isteksizliğim yerleşmiş oldu öğretmen yüzünden.”

şeklinde olmuştur.

Katılımcıların üç tanesi ise ilgili eğitim dönemlerinde ailelerinin kendilerinde baskı oluşturduğunu ve bu baskının korkuya neden olarak iletişim kurma noktasında sıkıntıya neden olduğunu belirtmiştir. Buna ilişkin K7 katılımcısının ifadesi şu şekilde olmuştur,

“İlkokulda açıkçası ders çalışmayı sevmeyen biriydim annemde aksine bizim başarılı olmamız için bir yerlere gelmemiz için kafamıza vura vura çalıştırırdı. Birinci sınıftayken okuldan kaçıyordum ders yokmuş, hoca hastalanmış gelmemiş diye, ödevlerimi hiçbir zaman yapmazdım, hocam bu konuda anneme şikâyetinde bulundu, o günde okula gitmedim ve sınıfça pikniğe gittiler ben de istemiyorum diye evde kaldım, annem o sinirle gelip bir güzel beni dövmüştü. Anne sürekli niye başarılı olmuyorsun, iyi bir yerlerde değilsin, en iyisi sen niye olmuyorsun dedikçe ben de inadına çalışmıyordum. Çünkü annemin kafasında bir profil vardı, o profili bende yaratmaya oturtmaya çalışıyordu ben de tam zıddını yapıyordum ona karşı.”

Üç katılımcı ise bu eğitim sürecinde hiçbir sıkıntı yaşamadıklarını aksine arkadaşları ve öğretmenleri tarafından yaşadıkları kaygıyı yenebilmelerine yönelik olarak olumlu davranışlarla desteklendiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeleri kullanan katılımcıların aynı zamanda aile içinde de olumsuz bir deneyim yaşamayan katılımcılar oldukları görülmüştür.

Topluluk karşısında bir konuşma görevi verildiği süreçte yaşanan bilişsel, duygusal ve davranışsal değişimler ve bunlarla baş etmeye yönelik geliştirilen yöntemler:

Katılımcıların bu soruya vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, hepsinde bilişsel, duygusal ve davranışsal bir takım değişimlerin yaşandığı ve bu yaşananların görev sürecinin neredeyse tamamında ortaya çıktığı, özellikle görevin yerine getirileceği gün ve öncesindeki gece bunların en tepe noktasına çıktığı görülmüştür. Bilişsel, duygusal

ve davranışsal tepkiler birlikte ele alındığında yaşananların genellikle görevin niteliği ve görevi veren kişinin niteliğine bağlı olarak değiştiği görülmüştür. Katılımcıların genellikle böyle bir görevi yerine getirme anında yaşayacakları olası negatif durumları düşünerek, göreve hazırlanma sürecinde kaygılarını gittikçe arttırdıkları görülmüştür. Örneğin K1 katılımcısı bu konuda şunları ifade etmiştir:

“Böyle bir görev verildiğinde önce kalbim duracakmış gibi olurdu, o hafta boyunca uykularım kaçardı, on dakika bile olsa benim için bir ömür geçecek gibi çıkmazlara giriyorum, kendime stres yapıyorum. Konuşurken tekrar kekeleyebileceğimi, yüzümün kızaracağını ayrıca ağlama moduna girebileceğimi ve kendimi ifade edemeyeceğimi ve istemsiz gözlerimden yaşların akacağını düşünüyorum. Görevin verildiği süre boyunca moralim bozulduğu için her şeyden kendimi soyutluyorum, ne yapmam gerektiğini düşünüyorum ama bir yol bulamıyorum çok kötü oluyor benim için.”

Aynı konuda K3 katılımcısı

“Böyle bir görev verildiğinde of anlatmasak olmaz mı? Ne gerek var buna diye kaygılara düşünüyorum. Uyku düzenim bozulur o hafta ve en çok da anlatacağım gece uyuyamam, görevden nasıl kaçabilirim diye düşünürüm sürekli ve en son anlatmanın çabası içine girerim.”

K9 katılımcısı

“Böyle bir görev verildiğinde kalp krizi geçirecekmiş gibi olurum, kalbim çok hızla çarpmaya başlar, o hafta boyunca uykularım kaçır, yemek yeme düzenim bozulur.”, K29 katılımcısı ise “Böyle bir görev verildiğinde konuyu nasıl anlatacağımı, el kol hareketlerimi düşünürüm, acaba sesim titreyecek mi heyecanlandığımda hemen üşüyorum ve titremeye başlıyorum, ayaklarıma hâkim olamıyorum iki çorap giyiyorum ve ne giymem gerektiğini düşünüyorum.”

ifadelerini kullanmıştır.

Görevin niteliği ve görev veren kişinin algılanma şekline göre ise K14 katılımcısı

“Bu tür bir görevi veren öğretmene göre değişir, öğretmene güveniyorsam ve anlayışlı biri olduğunu düşündüğüm biri ise bir sıkıntı yaşamam, ama eğer öğretmeni sevmiyorsam ya da biraz anlayışsız biri olarak düşünüyorsam, o zaman ‘ya bana bunu derse, ya bana şunu derse’ diye düşünürüm bu düşünceler beni geriletir ve şüphe duymama neden olur anlatım yapacağım günün gecesi uykularım bile kaçabilir yani.”

ifadelerini kullanırken K20 katılımcısı “... benim için öğretmen önemlidir. Öğretmen rahat biri ise bende daha rahat olurum, ama takan bir öğretmense ben de daha çok kaygı ve heyecan oluşur.” ifadelerini kullanmıştır.

Bu bilişsel, duygusal ve davranışsal kaygı yaşantılarına yönelik katılımcıların tamamının bir takım iyileştirici ve baş etmeye yönelik çabalar sarf ettikleri fakat buna rağmen ortaya koydukları baş etme mekanizmalarının işe yaramadığı ve bu nedenle de gittikçe pekişen bir durum yaşadıkları görülmüştür. Bu çabaların genellikle sosyal destek gruplarından motive edici yardım talebi, görevi yerine getirmeye yönelik pratik uygulamalar, kişinin kendine yönelik olumlu telkinleri ve manevi destek bulma çabaları olarak değerlendirilebilir. Genellikle bu çaba çeşitlerinin bir kaçı birlikte kullanılmaya çalışılmaktadır. Bu konuda katılımcıları bazı ifadeleri şu şekildedir: K1 katılımcısı “İlk önce kaygımdan dolayı iyice ağlıyorum ve içimi boşaltıyorum, daha sonra babamla konuşuyorum ve beni rahatlatmasını istiyorum, dersi anlatacağım gün yaklaştığında da sürekli kendime telkin veririm başaracağıma yönelik.”, K3 katılımcısı “Konuyu çalışmaktan çok jest ve mimiklerime dikkat etmeye çalışırım ve bunları arkadaşlarımla karşılaştıkça yaparım onlara konuyu defalarca anlatırım, ‘beni dinleyin burada yanlış

yaptım mı, bu hareketim nasıldı, sesim nasıldı, oldu mu, nasıl oldu, tekrar dinleyin nasıl oldu' *diye sürekli sorular sorup onları da bezdiririm.*", K22 katılımcısı "*Konuya kesinlikle hâkim olmaya çalışırım, anlatacağım konuyu en ince ayrıntısına kadar araştırmaya çalışırım, o hafta içinde onu çok dillendiririm, ayna karşısına geçerek kendimi öğretmen gibi hissederim, dua ederim tabi ki bol bol zikir çekerim. O öğretmen de benim gibi bir insan neden bu kadar büyütüyorsun derim rahatlatmaya çalışırım kendimi.*", K26 katılımcısı ise "*Bana sıra gelmeden önce o hafta diğer ders anlatanlara bakarım, nasıl anlatıyorlar, ses tonları nasıl, hareketlerine bakarım. Mutlaka annemle konuşurum ve beni rahatlatmasını isterim, konuyu çok iyi araştırmaya ve öğrenmeye çalışırım, defalarca yazarım, arkadaşlarımı sınıfa toplarım ve onlara gerçek bir anlatılmış gibi resmi bir şekilde anlatırım 'nasıl anlatıyorum, hatalarım nelerdir' diye onlara defalarca sorarım. Kendime başaracağıma yönelik olumlu telkinler veririm.*" ifadelerini kullanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin topluluk önünde konuşma kaygılarının gelişim nedenlerinin belirlenmesi, bu tür bir iletişim görevi süresince yaşanan bilişsel, duygusal ve davranışsal değişimlerin ve baş etme mekanizmalarının anlaşılması amacıyla yönelik olarak elde edilen bulguların alan yazın bulgularıyla uyumlu olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın bulguları iletişim kaygısının gelişiminde olası üç öncülü ortaya çıkarmıştır: ebeveyn tutumları/ev ortamı, okul yaşantıları ve genetik yatkınlık. Çocukların sosyalleştikleri en önemli iki ortam ev ve okul ortamıdır. Belirlenen bu öncüller aynı zamanda, iletişim kaygısının nedenlerine ilişkin araştırmalarda ortaya konulan dört ana kategoriyle (genetik yatkınlık, pekiştirme, beceri edinimi ve model alma) de uyumludur.

Katılımcıların çocukluk dönemi anne baba tutumlarının, iletişim kaygısına olan etkisine baktığımızda, özellikle çocukların ilk sosyalleşmelerini ve iletişim becerilerini kazandıkları aile ortamında, ebeveyn tutumlarının çok etkili olduğu ve otoriter ebeveyn tutumlarının çocuklarda iletişim kaygısına neden olduğu düşünülmektedir. Aile iletişim örüntüsünün iletişim kaygısı (Elwood & Schrader, 1998; Hsu, 1998), iletişimsel isteksizlik (Avtgis, 1999), utangaçlık (Huang, 1999) ve suskunlukla (Kelly ve ark., 2002) olan ilişkisi bazı çalışmalarda ortaya konulmuştur. Fitzpatrick (2004: 173) aile içi iletişim kalıplarının, çocukların konuşma stillerini ve iletişim sürecini ayarlamalarında etkili olduğunu belirtirken, Daly ve Friedrich (1981: 251) ise ev ortamında çocuklarla düşük düzeyde etkileşimin ve az miktarda iletişim uyarının olmasının iletişim kaygısına neden olabileceğini belirtmiştir. Phillips de (1968: 47) benzer şekilde çalışmalarının sonucunda iletişime yönelik ebeveyn tutumlarının olumsuz olmasının çocuklarda iletişim kaygısının gelişimine negatif etki ettiğini belirtmiştir.

Sadece ebeveynlerin iletişim kaygısına sahip olmaları değil aynı zamanda eşler arasında çeşitli durumlardaki iletişim süreçlerinde kaygılı davranışları veya düşük iletişim düzeylerinin de çocukların iletişim kaygısına neden olabileceği ortaya konulurken (Powers & Hutchinson, 1979; Williamson, Booth-Butterfield, & Turtle, 1991) bunun karşıtı olarak, Daly ve Friedrich (1981) ise çalışmalarında eşler arasındaki rekabetin ve

negatif iletişim kalıplarının (tartışmalar, düşük konuşma düzeyi gibi) iletişim kaygısının yaşanmasında anlamlı bir etkiye neden olmadığını bulmuştur. Beatty, Plax ve Kearney'de (1985:83), çocuklarda iletişim kaygısının modellenmesine yönelik yaptıkları çalışmada iletişim kaygısı ve ebeveyn iletişiminin model alınması arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır.

Daly ve Friedrich (1981: 245) çalışmalarında, çocukların iletişimlerinin teşvik edilmesinin bireysel iletişim alanlarının gelişiminde en önemli ödül olduğunu belirtirken, diyalog yönelimli ve çoğulcu ailelerin özellikle, çocukların diğerlerinin duygu ve düşüncelerine katılmadıklarında kendi duygu ve düşüncelerini karşı tarafa açıkça aktarmalarını teşvik ettiğini bildirilmiştir. Bu çalışmalar aile içi iletişim düzeyi düşük ve uyum yönelimli ailelerde yetişen çocukların iletişim kaygılarının, iletişim düzeyi yüksek ve daha düşük uyum yönelimine sahip ailelerden daha yüksek olduğunu göstermiştir (Elwood & Schrader, 1998; Hsu, 1998). Elde ettiğimiz sonuçları ve yapılan çalışmaların sonuçlarını birlikte değerlendirdiğimizde, öğrenme kuramlarının büyük bölümü tarafından da desteklenen, davranış değişikliği için cezadan çok, teşvikin ve ödüllendirmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın ikinci temel sorunsalını oluşturan, okul yaşantılarının iletişim kaygısı gelişimine olan etkisine yönelik katılımcıların vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, ebeveyn çocuk iletişiminin yanı sıra, öğretmen-öğrenci ve okul ortamında yaşanan iletişim örüntüsünün de iletişim kaygısı gelişimi için önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu sonuç alan yazın sonuçlarıyla de uyumludur (Ayres, 1988; Daly & Friedrich, 1981). Elde edilen sonuçlar, özellikle öğrencilerin ilkökul eğitimi sürecinde yaşamış oldukları beceri eksikliği algısının ve öğretmen korkusunun iletişim kaygısının gelişiminde çok etkili olduğunu göstermiştir. Bu etkinin lise ve üniversite eğitimi döneminde istikrarlı bir konum kazanmasına rağmen, bu durumun yeni yaşantılardan çok ilkökul dönemindeki yaşantılarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Birçok çalışmada mevcut çalışmanın sonuçlarını destekler şekilde, iletişim kaygısının öğrencilerde, küçük sınıflar yerine daha kalabalık olan büyük sınıfların tercih edilmesine (McCroskey ve Andersen, 1976); akran algısının olumsuz yönde etkilenmesine (McCroskey ve Richmond, 1976); sınıfta oturan yerin belirlenmesinde seçici davranılmasına (McCroskey ve McVetta, 1978) ve eğitim desteği alma konusunda daha az istekli olunmasına neden olduğu bulunmuştur. Ayrıca Richmond ve McCroskey (1989) iletişim kaygısı yüksek olan öğrencilerin daha yoğun iletişim gerektiren etkinliklerden kaçınma eğiliminin daha fazla olduğunu ve dolayısıyla iletişimin daha fazla yaşanma olasılığının olduğu günlerde bu öğrencilerin okula devamsızlıklarının arttığını bulmuştur. İletişim kaygısına yönelik yapılan başka bazı çalışmalarda ise mevcut çalışma bulgularına paralel olarak, iletişim kaygısının bilişsel öğrenme ve kalıcılığını negatif yönde etkileyerek (Booth-Butterfield, 1988) öğrencilerin akademik başarılarının düşmesine neden olduğuna yönelik sonuçlar elde edilmiştir (McCroskey, Booth-Butterfield ve Payne, 1989; Olaniran ve Roach, 1994).

Öğretmenlerin öğrencileri iletişime giremeye yönelik teşvik edici tutumlarının, özellikle de ilköğretim döneminde olması halinde iletişim kaygısını azaltma ya da ortadan kaldırmaya olumlu katkısının olduğu çalışmalarda gösterilmiştir (Ayres, 1988;

Daly & Friedrich, 1981). Diyalog yönelimli ve uyum yönelimli iletişim şeklinin etkileri öğretmen-öğrenci iletişim örüntüsü için de uygulanabilir. Diyalog yönelimli öğretmenler, öğrencileri sınıf içinde daha fazla konuşmaya, soru sormaya ve fikirlerini ifade etmeye teşvik ederken, uyum yönelimli öğretmenler ise öğrencilerin sınıfta sesiz durmalarını, anlaşmazlıkları minimuma indirmeyi ve öğrencilerden sorgulamadan öğretmenlerin fikirlerine inanmayı istemektedirler.

İletişim kaygısının gelişiminde ev ve okul çevresinin etkisinin çok önemli olduğu düşünülmekle birlikte elde edilen bulgular, bazı öğrencilerin ev ortamında ve okul ortamında herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını, aksine iki sosyal çevrede de iletişim kaygısı yaşamamalarına yönelik desteklendiklerini anlaşılmış olmasına rağmen yine de iletişim kaygısı yaşamalarının genetik nedenlerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık olarak %10'unun genetik olarak iletişim kaygısından etkilendiği bulunmuştur. Yapılan çalışmalar genetik yatkınlığın önemli olduğunu fakat bunun ortaya çıkması için tetikleyici bir takım yaşantıların varlığını işaret ederken (Daly & Friedrich, 1981; McCroskey, 1982) mevcut çalışma bulguları bu yaşantıların olmasının gerekmediğini düşündürmektedir.

Öğrenciler iletişim görevi sürecinde zihinsel bir takım uyaranlarla, geçmişe yönelik yaşamış oldukları olumsuz anıları harekete geçirerek iletişim kaygısını bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak hissetmektedirler. Bu bulgular alan yazın bulgularıyla da uyumludur. Yapılan çalışmalar ister kişilerarası iletişimlerde olsun isterse bir platformdan izleyicilere yönelik yapılan konuşmalarda olsun konuşmacının geriye dönük olumsuz düşünceleri zihninde canlandırmasının iletişim kaygısını arttırdığını göstermiştir. Ayrıca yapılan çalışmalar yüksek düzeyde iletişim kaygısı yaşayan kişilerin bu kaygıyı daha düşük düzeyde yaşayanlardan daha fazla negatif düşünceyi kendilerine ilettiklerini göstermiştir (Daly & Lawrence, 1985; Daly, Vangelisti, Neel, & Gavanaugh, 1987). Bu yaşantıları değiştirmeye yönelik bir takım önlemler alma çabalarına karşın, yaşadıkları korku ve kaygı o kadar güçlü olmaktadır ki baş etmeye yönelik geliştirdikleri hiçbir çaba yeterince sonuç vermemekte aksine her seferinde kaygı biraz daha pekişmektedir. Çünkü, Daly ve arkadaşlarının (1989) da ifade ettiği gibi gösterilen bu çabaya karşın geçmiş negatif yaşam deneyimleri kendini daha güçlü bir şekilde kişilere hatırlatmaktadır. Genellikle öğrencilerin çabalarının görevi başarmaya yönelik beceri geliştirme çabalarına yoğunlaştığı ve görevin başarılmasına yönelik kazanımlar arttıkça yaşanan kaygının da göreceli olarak azaldığı ifade edilmiştir. Özellikle kaygının doruğa ulaştığı dönem görevin yerine getirileceği gün yaşanmaktadır çünkü korku nesnesiyle yüzleşme, sempatik sinir sisteminin aktive olmasına ve kişiyi koruma adına onda istenmeyen fizyolojik tepkilerin görülmesine neden olmaktadır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar bütünsel olarak değerlendirildiğinde iletişim kaygısının gelişimine genetik yatkınlığın yanı sıra özellikle ev ve ilköğretim döneminde öğretmen ve arkadaş tutumlarının etkili olduğu görülmüştür. Bunun yenilmesinde ideal ev ve okul ortamlarında çocukların desteklenmesi, beceri gelişimlerine yönelik aktiviteler ve doğru model olma iletişim kaygısının önlenmesinde önemli katkı sağlayacaktır. Çalışmada özellikle okul ortamında yaşanan olumsuz olayların ev ortamından daha etkili olduğu ve bunun önüne geçilmesinin de ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin hassasiyetiyle

aşılabilceği görölmektedir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına bu konuya ilişkin verilecek eğitimlerin olumlu sonuçları olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin derse katılımlarının desteklenmesi, iletişimsel etkinliklerinin ödüllendirilmesi öğrencilerde katılımı arttıracaktır. Aile ve öğretmen iş birliğiyle çocuklarda olası kaygının fark edilerek cesaretlendirilmesi önemlidir. Ayrıca lise ve üniversite eğitimi sürecinde iletişim kaygısı yaşayan öğrencilerin belirlenerek onları destekleyici bir takım eğitim programlarının da geliştirilmesi sorunun çözümüne katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

Avtgis, T. A. (1999). "The relationship between unwillingness to communicate and family communication patterns." *Communication Research Reports*, 16, 333-338. DOI: 10.1080/08824099909388734

Ayres, J. (1986). "Perceptions of speaking ability: An explanation for stage fright." *Communication Education*, 35, 275-287 DOI: 10.1080/03634528609388350

Ayres, J. (1988). "Antecedents of communication apprehension: A reaffirmation." *Communication Research Reports*, 5, 76-83. DOI: 10.1080/08824098809359804

Beatty, M. J., McCroskey, J.C., & Heisel, A. D. (1998). "Communication apprehension as temperamental expression: A communibiological paradigm." *Communication Monograph.o*, 65, 197-219. DOI: 10.1080/03637759809376448

Beatty, M. J., Plax, T. G., & Kearney, P. (1985). "Reinforcement versus modeling in the development of communication apprehension." *Communication Research Reports*, 2, 80-85.

Behnke, R. R., Sawyer, C. R., & King, P. E. (1994). "Contagion theory and the communication of public speaking state anxiety." *Communication Education*, 43, 246-251 DOI: 10.1080/03634529409378981

Booth-Butterfield, S. (1988). "Inhibition and student recall of instructional messages." *Communication Education*, 37, 312-324 DOI: 10.1080/03634528809378732

Buss, A. H. (1980). *"Self-consciousness and social anxiety."* San Francisco: W. H. Freeman and Comp

Chesebro, J. W., McCroskey, J. C, Atwater, D. F., Bahrenfuss, R. M., Cawleti, G., & Gaudino, J. L. (1992). "Communication apprehension and self-perceived communication competence of at-risk students." *Communication Education*, 41, 345-360 DOI: 10.1080/03634529209378897

Daly, J. A., & Buss, A. H. (1984). "The transitory causes of audience anxiety." In J. A. Daly & J. C. McCroskey (Eds.), *"Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension"* (1st ed., ss. 67-78). Beverly Hills, CA

Daly, J. A., & Friedrich, G. (1981). "The development of communication apprehension: A retrospective analysis of contributing correlates." *Communication Quarterly*, 29, 243-255 DOI: 10.1080/01463378109369412

Daly, J. A., Lawrence, S. G. (1985). "Conceptualizing conversational complexity." *Human Communication Research* 12.1: 30-53. DOI: 10.1111/j.1468-2958.1985.tb00065.x

Daly, J. A., Vangelisti, A. L., & Lawrence, S. G. (1989). "Self-focused attention and public speaking anxiety." *Personality and Individual Differences*, 10, 903-913 DOI: 10.1016/0191-8869(89)90025-1

Daly, J.A., Vangelisti, A. L, Neel, H. L, & Gavanaugh, P. D. (1989). "Pre-performance concerns associated with public speaking anxiety." *Communication Quarterly*, 37, 39-53 DOI: 10.1080/01463378909385524

Daly, J. A., Vangelisti, A. L., & Weber, D. J. (1995). "Speech anxiety affects how people prepare speeches: A protocol analysis of the preparation processes of speakers." *Communication Monographs*, 62, 383-397 DOI: 10.1080/03637759509376368

Denny, N. W., & Connors, G. J. (1974). "Altering the questioning strategies of pre-school children." *Child Development*, 45, 1108-1112. DOI: 10.2307/1128103

Elwood, T. D., & Schrader, D. C. (1998). "Family communication patterns and communication apprehension." *Journal of Social Behavior and personality*, 13, 493-502.

Evers-Pasquale, W., & Sherman, M. (1975). "The reward value of peers: A variable influencing the efficiency of filmed modeling in social isolation in preschoolers." *Journal of Abnormal Child Psychology*, 3, 179-189.

Eysenck, H.J. (1986). "Can personality study ever be scientific?" *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 3- 20.

Fitzpatrick, M. A. (2004). "Family communication patterns theory: Observations on its development and application." *The Journal of Family Communication*, 4(3&4), 167-179. DOI: 10.1080/15267431.2004.9670129

Garrison, J.P & Garrison, K.R. (1979) "Measurement of oral communication apprehension among children: A factor in the development of basic speech skills", *Communication Education*, 28:2, 119-128, DOI: 10.1080/03634527909378340

Glowgower, F. D., Fremouw, W. J., & McCroskey, J. C. (1978). "A component analysis of cognitive restructuring." *Cognitive Therapy and Research*, 2, 209-223.

Horvath, C.W. (1995). "Biological origins of communicator style." *Communication Quarterly*, 43, 394-407 DOI: 10.1080/01463379509369987

Horvath, C. W. (1998). "Biological origins of communicator style." In J. C. McCroskey, J. A. Daly, M. M. Martin, & M. J. Beatty (Eds.), "Communication and personality: Trait perspectives" (pp. 69-94). Cresskill, NJ: Hampton Press

Hsu, C. F. (1998). "Relationships between family characteristics and communication apprehension." *Communication Research Reports*, 15, 91-98. DOI: 10.1080/08824099809362101

Huang, L.N. (1999). "Family communication patterns and personality characteristics." *Communication Quarterly*, 47, 230-243. DOI: 10.1080/01463379909370136

Hutchinson, K. L., & Neuliep, J. W. (1993). "The influence of parent and peer modeling on the development of communication apprehension in elementary school children." *Communication Quarterly*, 41, 16-25 DOI: 10.1080/01463379309369864

Jakibchuk, Z., & Smeriglio, V. L., (1976). "The influence of symbolic modeling on the social behavior of preschool children with low levels of social responsiveness." *Child Development*, 47, 338-341. DOI: 10.2307/1128203

Kelly, L., Keaten, J. A., Finch, C., Duarte, I. B., Hoffman, P., & Michels, M. M. (2002). "Family communication patterns and the development of reticence." *Communication Education*, 51(2), 202-209. DOI: 10.1080/03634520216506

MacIntyre, P. D., Thivierge, K. A., & MacDonald, J. R. (1997). "The effects of audience interest, responsiveness, and evaluation on public speaking anxiety and related variables." *Communication Research Reports*, 14, 157-168 DOI: 10.1080/08824099709388657

McCroskey, J. C. (1970). "Measures of communication-bound anxiety." *Speech Monographs*, 37, 269-277.

McCroskey, J. C., & Andersen, J. F. (1976). "The relationship between communication apprehension and academic achievement among college students." *Human Communication Research*, 3, 73-81 DOI: 10.1111/j.1468-2958.1976.tb00506.x

McCroskey, J. C., Daly, J. A., & Sorensen, G. A. (1976). "Personality correlates of communication apprehension: A research note". *Human Communication Research*, 2, 376-380.

McCroskey, J. C. (1977). "Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research." *Human Communication Research*, 4, 78-96. DOI: 10.1111/j.1468-2958.1977.tb00599.x

McCroskey, J. C. (1982). "Oral communication apprehension: A reconceptualization." In M. E. Burgoon (Ed.), *Communication year book 6* (pp. 136-170). Beverly Hills: Sage.

McCroskey, J. C., Booth-Butterfield, S., & Payne, S. K. (1989). "The impact of communication apprehension on college student retention and success." *Communication Quarterly*, 37, 100-108 DOI: 10.1080/01463378909385531

McCroskey, J. C., & McVetta, R. W. (1978). "Classroom seating arrangements: Instructional communication theory versus student preferences." *Communication Education*, 27, 101-102. DOI: 10.1080/03634527809378281

McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1976). "The effects of communication apprehension on the perception of peers." *Western Speech Communication Journal*, 40, 14-21. DOI: 10.1080/10570317609373881

Melanlıoğlu, D., Demir, T. (2013). "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 389-404.

Michael J. Beatty & P. J. Beatty (1976). "Interpersonal communications anxiety." *Theory Into Practice*, 15:5, 368-372 DOI: 10.1080/00405847609542660

Moerk, E. L. (1975). "Verbal interaction between children and their mothers during preschool years." *Developmental Psychology*, 11, 788-794. DOI: 10.1037/0012-1649.11.6.788

Mowrer, O.H. (1960). "Learning theory and behavior." New York: Wiley.

Mussen, P. H., Congor, J.J., & Kagan, J. (1974). "Child development and personality." New York: Harper & Row.

- O'Connor, R. D. (1972). "Modification of social withdrawal through symbolic modeling." *Journal of Abnormal Psychology*, 79, 327-334. DOI: 10.1037/h0033226
- Olaniran B. A., & Roach, K. D. (1994). "Communication apprehension and classroom apprehension in Nigerian classrooms." *Communication Quarterly*, 42, 379-389. DOI: 10.1080/01463379409369944
- Phillips, G. M. (1968). "Reticence: Pathology of the normal speaker." *Speech Monographs*, 35, 39-49. DOI: 10.1080/03637756809375564
- Powers, W. C., & Hutchinson, K. L. (1979). "The measurement of communication apprehension in the marriage relationship." *Journal of Marriage and the Family*, 41, 89-95. DOI: 10.1080/01463379309369864
- Richardson, S. A., Hastorf, A., & Dornbusch, S. (1964) "Effects of physical disability on a child's description of himself." *Child Development*, 35, 893-907.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1989). "*Communication: Apprehension, avoidance, and effectiveness (2nd ed.)*." Scottsdale, Arizona: Gorsuch Scarisbrick, Publishers.
- Roach, K.D. (1998). "Teaching assistant communication apprehension, willingness to communicate, and state communication anxiety in the classroom", *Communication Research Reports*, 15:2, 130-140, DOI: 10.1080/08824099809362107
- Seitz, S., & Stewart, C. (1975). "Imitation and expansion: Some developmental aspects of mother-child communications." *Developmental Psychology*, 11, 763-768. DOI: 10.1037/0012-1649.11.6.763
- Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). "Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model." *Psychological Bulletin*, 92, 641-669. DOI: 10.1037/0033-2909.92.3.641
- Sibinga, M.S. and Friedman, C.J. (1971). "Complexities of parental understanding of phenylketonuria." *Pediatrics* 48: 216-224
- Skinner, B. F. (1938). "*The Behavior of organisms: An experimental analysis*." New York: Appleton-Century.
- Skinner, B.F. (1957). "*Verbal behavior*." New York: Appleton-Century-Croft.
- Williamson, A. M., Booth-Butterfield, M., & Turtle, L. (1991). "*The effects of trait CA and spouse CA on communication satisfaction in intimate relationships*." Paper presented to the Speech Communication Association, Atlanta, GA.
- Whitehurst, G. J. (1976). "The development of communication: Change with usage and modeling." *Child Development*, 47, 473-482 DOI: 10.2307/1128804