



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
KONUŞMA KAYGI GEREKÇELERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF ARPACI

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. REMZİ YAVAŞ KINCAL

ÇANAKKALE – 2024



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
KONUŞMA KAYGI GEREKÇELERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF ARPACI

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. REMZİ YAVAŞ KINCAL

ÇANAKKALE – 2024



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Elif ARPACI tarafından Prof. Dr. Remzi Yavaş KINCAL yönetiminde hazırlanan ve 24/04/2024 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygı Gerekçelerinin İncelenmesi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Remzi Yavaş KINCAL
(Danışman)

Prof. Dr. Halil İbrahim KAYA

Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL

.....

.....

.....

Tez No : 10292249

Tez Savunma Tarihi : 24/04/2024

.....

Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL

Enstitü Müdürü

.././2024

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Elif ARPACI

24/04/2024

TEŞEKKÜR

Bu tezi tamamlayabilmemi sağlayan, bilgi ve deneyimleriyle her zaman yanımda olan, yol gösteren ve desteklerini esirgemeyen saygı değer danışman hocam Prof. Dr. Remzi Yavaş KINCAL'a, verdiği öneriler ve sağladığı akademik katkılarla Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL'a, ęalıőmamın her aőamasında bana destek olan sevgili meslektaőlarım, dostlarım ve kızkardeőlerim Dr. Öğr. Üyesi Emine Sevinę POSTACI, İngilizce Öğretmeni Nilgün Önal ÇETİN, Dr. Hemőire İmren Arpacı KIZILDAĞ ve Zir. Müh. İlknur ÖKTEM'e, her sabah derse girmeden önce beni sabırla dinleyen sevgili mesai arkadaşlarım Öğr. Gör. Melis ŐENOL, Öğr. Gör. Aysun ZOR, Öğr. Gör. Ahu AKBAY ve Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKBAY'a, benden desteklerini esirgemeyen ve her zaman yanımda olduğunu bildiğim canım Annem, Babam, ablalarım, ağabeylerim, Aysel Annem ve Arpacı Babam'a, zorlukları her zaman beraber aőabileceęimizi bir kez daha bana gösteren canım kuzucuklarım Beril ARPACI ve Mehmet ARPACI ve sevgili eőim Mustafa Kutsi ARPACI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Elif ARPACI
anakkale, 2024

ÖZET

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA KAYGI GEREKÇELERİNİN İNCELENMESİ

Elif ARPACI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Remzi Yavaş KINCAL

24/04/2024, 85

Yabancı dil konuşma kaygısı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce yeterliliğini geliştirmeye çalışırken karşılaştıkları yaygın bir sorundur. Bu çalışma, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı programında uygulanan sınıf içi sözlü iletişim etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri üzerindeki etkilerini ve İngilizce konuşma kaygısının temel nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 Akademik yılı güz döneminde Marmara bölgesinde bir kamu üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokul İngilizce hazırlık B1 seviye sınıfında öğrenim gören 46 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin beraber kullanıldığı karma yöntem uygulanmıştır. Katılımcıların İngilizce konuşma kaygı düzeylerine ait nicel veriler, Horwitz (1986) tarafından geliştirilen ve Aydın (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yabancı Dil Kaygı Ölçeği ile tek deney gruplu ön-test ve son-test olarak toplanmış ve istatistiksel analiz yapılmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu görüşmeler, öğrenciler arasından uygun örneklem yöntemiyle seçilen 10 hazırlık sınıfı öğrencisiyle yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, güz dönemi içerisinde yapılan sözlü iletişim aktivitelerinden sonra gerçekleşmiştir. Bu çalışmanın nicel bulguları, öğrencilerin düşük İngilizce konuşma kaygısına sahip olduğunu gösterirken, nitel veriler, öğrencilerle yapılan görüşmelerde kendilerinin sözlü iletişim etkinlikleri sırasında önemli ölçüde kaygı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Topluluk önünde hazırlıksız bir şekilde konuşma, dilbilgisine, kelime bilgisine, konu bilgisine ve telaffuza bağlı hata yapma endişesi, arkadaşları tarafından alay konusu olma, akranlarının daha iyi olma düşüncesi, sınıf arkadaşları ve öğretmenlerinin

davranışları, öğrenciler arasındaki İngilizce konuşma kaygısının temel nedenleri olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelime: Kaygı, Yabancı dil kaygısı, İngilizce öğrenme kaygısı, İngilizce konuşma kaygısı



ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE REASONS FOR ENGLISH SPEAKING ANXIETY OF UNIVERSITY PREPARATORY CLASS STUDENTS

Elif ARPACI

Çanakkale Onsekiz March University

School of Graduate Studies

Department of Educational Sciences Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Remzi Yavaş KINCAL

04/24/2024, 85

Foreign language speaking anxiety is a common issue faced by students in university preparatory classes while attempting to improve their proficiency in English as a foreign language. This study aims to reveal the effects of in-class oral communication activities implemented in a university English preparatory class program on students' English speaking anxiety levels and to identify the main causes of English speaking anxiety. This study group consists of 46 students studying in the English preparatory B1 class at the School of Foreign Languages of a public university in the Marmara region during the fall term of the 2023-2024 academic year. A mixed-method approach, which includes both quantitative and qualitative data, was employed in this research. Quantitative data regarding participants' speaking anxiety levels were collected through the Foreign Language Classroom Anxiety Scale developed by Horwitz (1986) and adapted into Turkish by Aydın (2016), using a single experimental group pre-test and post-test design, followed by statistical analysis. Additionally, Qualitative data were collected through semi-structured interviews. These interviews were conducted with 10 preparatory class students selected through convenience sampling method after oral communication activities carried out during the fall semester. The quantitative findings of this study indicate that students have low level of English speaking anxiety, whereas qualitative data from interviews reveal that students experience significant anxiety during oral communication activities. Public speaking without preparation, the fear of making mistakes related to grammar, vocabulary, topic knowledge and pronunciation, the fear of being mocked by peers, the perception that peers are better,

the behaviours of classmates and teachers were identified as the main causes of English speaking anxiety among students.

Keywords: Anxiety, Foreign Language Anxiety, English Learning Anxiety. English Speaking Anxiety



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırma Soruları.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Araştırmanın Kapsamı.....	8
1.6. Araştırmanın Sayıltıları.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

9

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kaygı.....	9
2.2. Kaygı Türleri.....	10
2.2.1. Kişisel Kaynaklı Kaygı	11
2.2.2. Durum Kaynaklı Kaygı	11
2.2.3. Olay Kaynaklı Kaygı	12
2.2.4. Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Kaygı.....	12
Kolaylaştırıcı Kaygı.....	12
Engelleyici Kaygı.....	13

2.3. Yabancı Dil Kaygısı.....	13
2.3.1. Yabancı Dil Kaygı Bileşenleri.....	16
İletişim Kaygısı.....	16
Sınav Kaygısı.....	17
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu.....	18
2.4. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı.....	18
2.5. Konuşma Becerisi.....	24
2.6. Sözlü İletişim Aktiviteleri	25

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

28

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	28
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	29
3.3. Veri Toplama Araçları	29
3.3.1. Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği.....	30
3.3.2. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....	31
3.4. Verilerin Toplanması	31
3.5. Verilerin Analizi	35

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

37

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

4.1. Nicel Araştırma Bulguları.....	37
4.2. Nitel Araştırma Bulguları.....	60
4.2.1. Öğrencilerde Kaygı Oluşturan Durumlar	60
4.2.2. Öğrencilerde Kaygı Oluşturan Etkinlikler.....	63

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

66

5.1. Hazırlık Programı Sınıf İçi Sözlü İletişim Etkinliklerinin Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygı Düzeyini Etkileme Durumu	66
5.2. Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarının Gerekçeleri	68
KAYNAKÇA	72
EKLER	I
ÖZGEÇMİŞ	IX

SİMGELER VE KISALTMALAR

A1	Başlangıç seviyesi
A2	Temel seviye
B1	Orta seviye
B2	Orta Üstü seviye
Üni.	Üniversite
Vb	Ve benzeri
YDK	Yabancı Dil Kaygısı
YDKÖ	Yabancı Dil Kaygı Ölçeği
YDKKÖ	Yabancı Dil Konuşma Kaygı Ölçeği

TABLULAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Verilerin toplanma süreci	32
Tablo 2	Öğrencilerin Uygulama Öncesi İngilizce Kaygı Düzeyleri	37
Tablo 3	Öğrencilerin Uygulama Öncesi İletişim Kaygısı Bulguları	38
Tablo 4	Öğrencilerin Uygulama Öncesi Sınav Kaygısı Bulguları	41
Tablo 5	Öğrencilerin Uygulama Öncesi Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Bulguları	46
Tablo 6	Öğrencilerin Uygulama Sonrası İngilizce Kaygı Düzeyleri	48
Tablo 7	Öğrencilerin Uygulama Sonrası İletişim Kaygısı Düzeyleri	49
Tablo 8	Öğrencilerin Uygulama Sonrası Sınav Kaygısı Bulguları	52
Tablo 9	Öğrencilerin Uygulama Sonrası Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Bulguları	56
Tablo 10	Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası İngilizce Kaygı Düzeylerinin Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması	58
Tablo 11	Öğrencilerin İletişim Kaygısı Puanlarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması	59
Tablo 12	Öğrencilerin Sınav Kaygısı Puanlarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması	59
Tablo 13	Öğrencilerin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması	60
Tablo 14	Öğrencilerde kaygı oluşturan durumlara ilişkin bulgular	61
Tablo 15	Öğrencilerde kaygı oluşturan etkinliklere ilişkin bulgular	63

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Günümüzde, küreselleşmenin ve uluslararası iletişimin hızla arttığı bu dönemde, yabancı dil bilgisi bireylerin akademik ve profesyonel başarılarını belirleyen önemli bir unsurdur. Çok sayıda dilin konuşulduğu küresel bir ortamda dil öğrenme, milyonlarca kişi için giderek daha önemli bir hal almaktadır (Cook, 2016). Günümüzde İngilizce, dünya genelinde eğitim ve öğretimde yaygın kullanılan dil olup, bu nedenle en fazla öğrenilen dil olarak öne çıkmaktadır (Ateş ve Aytakin, 2020). Bunun yanısıra İngilizce, bilim, teknoloji, iş dünyası, eğitim, siyaset ve akademide evrensel bir dil olarak kullanılmaktadır. Küresel olarak en yaygın kullanılan ve evrensel olarak kabul edilen İngilizce dilinin, bireylerin iletişim yeteneklerini geliştirmek için bir araç olarak öncelikli öneme sahip olduğu kabul edilmektedir (Laachir vd., 2022).

İngilizce'nin önemi, dünya genelinde yayılması ve küresel toplumun gelişimi ile birlikte, öğrenimi ülkeler için bir gereklilik haline gelmiştir (British Council, 2013). Bu nedenle, etkili bir şekilde İngilizce iletişim kurabilen profesyonellere olan ihtiyaç daha da artmıştır. Üniversite öğrencileri için, gelecekteki kariyerleri ve küresel konulara hazırlık amacıyla, güçlü bir İngilizce iletişim becerisi önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, İngilizce dilini öğrenmenin temel hedefinin, akıcı bir şekilde konuşma yeteneği kazanmak olduğu açıktır (Hanifa, 2018). İngilizce'nin bu kritik rolü göz önüne alındığında, öğrencilerin bu beceriyi güçlendirmeye odaklanması ve iletişimde daha etkili olmaları için gerekli adımları atmaları beklenmektedir.

Üniversite öğrenimine geçiş döneminde bulunan öğrenciler için, yabancı dil becerilerini geliştirmek hem akademik hem de bireysel gelişimleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Ancak yabancı dil öğreniminde yaşanan zorluklar öğreneni olumsuz yönde etkilemekte ve bu durum hedef dile karşı olumsuz tutumların oluşmasına neden olmaktadır. Bu olumsuz tutumların temel kaynaklarından biri, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde duydukları kaygıdır. Bu kaygı, öğrenenlerin başarısızlık korkusu, hata yapma endişesi ve olumsuz değerlendirilme beklentilerini içeren psikolojik tepkilerini ifade etmektedir. Özellikle, bu tepkilerin dil öğrenme sürecinde konuşma becerilerini olumsuz bir şekilde etkilediği gözlemlenmektedir. Birçok öğrenen iletişimde endişeli davranışlar

sergilemekte olduğu için yabancı dil kaygısı yaygın olarak en çok konuşma becerisi ile ilişkilendirilmektedir. (Horwitz vd., 1991).

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygısı, dil öğrenme sürecinde önemli bir etkidir. Bu kaygı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini engelleyebilmekte ve özgüvenlerini etkileyebilmektedir. Bu kaygıya pek çok faktör neden olmakta ve öğrencilerin konuşma etkinliklerinde hissettikleri kaygının nedenini anlamak önemlidir. Son zamanlarda yapılan çalışmalar, öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini etkileyen bazı önemli kaynaklar olduğunu göstermektedir (Alrabai, 2015; Çağatay, 2015; Han vd., 2016; Karataş vd., 2016; Sadighi ve Dastpack, 2017; Tien, 2018; Korkmaz ve Gürsoy, 2018; ve Miskam ve Saidalvi, 2019). Ancak, Türkiye'deki üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin sözlü iletişim etkinlikleri üzerindeki yabancı dil kaygısının etkisi hakkında yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini belirlemek, kaygının temel nedenlerini anlamak ve sınıf içi sözlü iletişim etkinliklerinin öğrencilerin kaygı düzeylerini nasıl etkilediğini değerlendirmek olarak belirlenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dünyamızın her geçen gün daha çok küreselleştiği bir gerçektir ve küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenmenin önemi gittikçe artmakta; hatta zorunlu hale gelmektedir. Ancak yabancı dil öğreniminde yaşanan zorluklar öğreneni olumsuz yönde etkilemekte ve bu durum hedef dile karşı olumsuz tutumların oluşmasına neden olmaktadır. Özellikle bu olumsuz tutumların konuşma becerilerini etkilediği görülmektedir. Birçok öğrenen iletişimde endişeli davranışlar sergilemekte olduğu için yabancı dil kaygısı yaygın olarak en çok konuşma becerisi ile ilişkili olabilmektedir (Horwitz vd., 1991). Öğrenen, hedef dile ne kadar hâkim olsa da konuşma becerisine geldiğinde bu dile karşı çok fazla kaygı duyduğu görülmektedir. Bu kaygıdan dolayı öğrenenin, hedef dilde bildiği yapıları ürüne dönüştürememesi hedef dile karşı olumsuz tutum sergilemesine yol açmaktadır.

Yabancı dil kaygısı, hedef dili öğrenme sırasında ortaya çıkabilen bireyin karşılaştığı zorlu etkenlerden bir tanesidir. Bu süreç öğrenenin yabancı dile karşı geliştirdiği tutum ve algılamayla ilişkili bir durumdur. Öğrencilerin bu tutum ve algıları yabancı dil

öğrenimlerinde hedef dilden korkmalarından ve öğrenemeyeceklerini düşündüklerinden dolayı yaşanmaktadır. Gardner ve MacIntyre (1993) tarafından yapılan bir araştırmada yabancı dil kaygısını bir korku olarak açıklamışlar ve bu korkunun hedef dilde yeterli olmayan bireyin hedef dili kullanmaya maruz kaldığı zaman ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu korku yüzünden öğrencilerin, özellikle sınıf ortamında, öğretmenleriyle ve diğer öğrencilerle iletişim kurmaktan, duygularını ifade etmekten, hata yapma korkusundan ve sözlü performanslar sırasında konuşmaktan kaçındıkları gözlemlenmiştir. Aydın (2001), dil sınıfı etkileşimleri sırasında dil öğrenme kaygısının öğrenciler için bir tehlike oluşturduğunu belirtmektedir. Bazı öğrencilerin hata yapmaktan korktukları için sınıfın önünde küçük düşme olasılığı olduğunu düşünebildiklerini ve bu nedenle sessiz kalmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Yabancı dil öğrenme duygusal alandaki öğelerin bilişsel alandaki unsurlar kadar önemli olduğu karmaşık bir süreçtir (Brown, 2001). Öğrenenin hedef dile karşı tutumu, duyguları, beklentileri, motivasyonu yabancı dil öğrenme sürecini önemli derecede etkilemektedir. İnsanların duyguları ya da duygularıyla ilişkili olan duygusal alan, belirli kişilik özelliklerini veya benlik saygısını, empati ve içe dönüklük gibi nitelikleri içerir (Brown, 2014). Dil öğrenimi söz konusu olduğunda, bu niteliklerin dil öğrenme süreci üzerindeki etkileri kolaylaştırıcı ve engelleyici olabilir. Dornyei (2005), kaygıyı kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı olarak iki kategoriye ayırmıştır. Engelleyici kaygı, öğrenme sürecini engelleyerek öğrencilerin davranışları ve duyguları üzerinde engelleyici bir etkiye sahiptir, ancak kolaylaştırıcı kaygı öğrencileri başarıya teşvik edebilir. Yabancı dil eğitimini önemli ölçüde etkileyen bu durum, hem Türkiye’de (Ay, 2010; Öztürk ve Gürbüz, 2014; Subaşı, 2010) hem de Dünya çapında diğer dil öğretimi (Aida, 1994; Onwuegbuzie vd., 1999; Woodrow, 2006; Tsiprakides and Keramida, 2009) ile ilgili yapılan çok sayıda çalışmada yabancı dil kaygısının engelleyici yönüne odaklanmaktadır.

Öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde en çok konuşurken kaygı duymaktadırlar. Bu durumu Horwitz vd. (1986) iletişim kaygısı olarak adlandırmaktadır. Yabancı dil sınıflarındaki öğrencilerin yaşadığı iletişim endişesi, bu bireylerin söz konusu dilde başkalarını anlama ve kendilerini ifade etme çabalarında zorlanacakları, zor ve komik durumlarla karşılaşacakları inancından kaynaklanmaktadır. Normalde çok konuşan kişinin

yabancı dil sınıflarında sessiz kalmasının nedeni bundan kaynaklanmaktadır (Horwitz vd., 1986).

Öğrencilerin kaygı duyduğu diğer bir faktör sınav kaygısıdır. Horwitz vd. tarafından belirtilen sınav kaygısı ya da akademik performanstan korkma, başarısızlık korkusundan kaynaklanır (Sarason, 1986). Özellikle konuşma sınavında duyulan kaygı öğrenciyi olumsuz yönde etkilemekte ve cevaplayabileceği soruları bile cevaplamasına engel olmaktadır. Kao ve Craigie'e (2013) göre sınav endişesi yaşayan öğrenciler, peş peşe gelen testler nedeniyle zorlanabilir; en iyi şekilde hazırlanmış ve akademik anlamda başarısı yüksek olan öğrenciler bile bu durumda hatalar yapabilirler. Gopang, Bughio ve Pathan'ın (2018) yaptıkları araştırmada, üniversite düzeyindeki yabancı dil öğrenen öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecindeki kaygı düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu araştırma cinsiyet üzerinde ele alındığında, kız ve erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin eşit olduğu gözlemlenmiştir. Bu kaygının başlıca sebebinin sınav kaygısı olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte çevre tarafından olumsuz değerlendirilme korkusunun öğrencinin kaygı düzeyini arttırdığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde kaygı duydukları diğer faktör de olumsuz değerlendirilme kaygısıdır (Horwitz ve Young, 1991). Olumsuz değerlendirilme korkusu öğrencinin yabancı dili öğrenmeye karşı isteğini ve motivasyonunu azaltmaktadır. Eğer öğrenci olumsuz değerlendirilme endişesiyle karşı karşıyaysa, bu durum öğrencinin kendinden ve ifadelerinden şüphe duymasına, karşısındaki kişiye uygun bir izlenim bırakamama endişesine yol açmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1989). Tsipladikes (2009) yaptığı araştırmada öğrencinin sınıf arkadaşları tarafından olumsuz değerlendirilme ve kendi seviyesinin sınıf arkadaşlarından düşük kalması korkusunun yabancı dil konuşma kaygısını arttırmakta olduğunu belirtmektedir. Balemir'in (2009) yaptığı araştırmada öğrencilerin yabancı dil kaygılarının, dilin dilbilgisi yapısı ile alakalı olmadığını ortaya koymuş; bununla birlikte yabancı dil kaygısının başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu yüzünden kaynaklandığını öne sürmüştür.

Bu çalışmanın öncelikli amacı B1 seviyesindeki, İngilizce yeterliliğinde orta seviyede olan öğrencilerin, İngilizce konuşma kaygılarının nedenlerini araştırmaya yöneliktir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, sınıf ortamında kaygının belirgin bir biçimde

arttığı durumlar özellikle konuşma ve yazma aktivitelerinde gözlemlenmektedir, çünkü bu tür etkinlikler dil becerisi gerektirir ve öğrencilerden bir ürün ortaya çıkartmaları beklenir, bu da kaygının olumsuz etkisini artırabilmektedir. (Chen, 2015; Yıldırım, 2007; Masuda, 2010; Merç, 2011; Arnaiz ve Guillén, 2012; Aydın, 2016). Ayrıca yapılan araştırmalar konuşmanın en endişe uyandıran beceri olduğunu ve dil derslerinde en büyük endişe kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır (Horwitz vd., 1986; Koch ve Terrell, 1991; Phillips, 1992) ve yapılan birçok araştırma da yabancı dil öğrenenlerin sınıfta sessiz kaldıklarını ve konuşma aktivitelerinde gergin olduklarını da göstermektedir (Burgoon, 1976; Dewaele ve Al-Sarac, 2015; Horwitz vd., 1986; Liu ve Jackson, 2008; MacIntyre vd., 2003).

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri akademik yılın başında girdikleri kur belirleme sınavından sonra hangi kurda öğrenim göreceklerini öğrenir ve kendilerine verilen program doğrultusunda çalışmalarına başlamaktadırlar. B1 seviyesinde olan öğrenciler İngilizce yapılarını A1 ve A2 kurunda olanlardan daha iyi bildikleri için ürüne dönüştürme davranışlarında yani konuşma ve yazma dersinde iyi olabilecekleri düşünülmektedir. Ancak dil öğrenirken geçmiş deneyimlerinde yaşadıkları olumsuzluklar, öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklar öğrencinin bireysel özellikleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin tutumları gibi faktörler öğrencilerin dil becerilerini geliştirme sürecinde öğrenme isteğini olumsuz yönde etkileyebilmekte ve yabancı dil öğrenme kaygısını arttırabilmektedir. Bu kaygı, öğrencilerin yabancı dil ile ilgili olarak birçok olumsuz deneyime maruz kaldıklarında ortaya çıkabilmektedir. Bu kaygı, öğrencilerin cesaretinin kırılmasına, yeteneklerine olan inançlarını kaybetmelerine, sınıf etkinliklerine katılmaktan kaçınmalarına ve hatta hedef dili iyi öğrenme çabalarından vazgeçmelerine neden olabilmektedir (Gardner ve MacIntyre, 1993; Hashemi ve Abbasi, 2013; Horwitz, 2001; Yule, 2016; Zheng ve Cheng, 2018). Bu durum, öğrencilerin yabancı dilde ilerlemesini ve başarılarını etkileyebilmektedir.

Üniversite hazırlık sınıfı B1 seviyesinde, hedef dili orta düzeyde bilen öğrencilerin İngilizce dilbilgisi yapılarını ve cümle kurmayı bilmelerine rağmen İngilizce öğrenme sürecinde sözlü iletişim aktivitelerinde kelimeleri doğru telaffuz etme veya İngilizce dilbilgisi konusunda hata yapma korkusu, diğer öğrenciler tarafından alay edilme endişesi yaşadıkları için kaygılı oldukları görülmektedir. Harmer (2007), öğrencilerin genellikle çekingen oldukları ve özellikle kişisel bilgi veya görüşlerini paylaşmaları istendiğinde kendilerini diğer insanların önünde ifade etmeye yatkın olmadıkları için konuşmaktan

kaçındıklarını belirtmektedir. Bu yüzden bu çalışmada öncelikle İngilizce konuşma kaygı türleri üzerinde durulmuş, İngilizce konuşma kaygısının nedenlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı programında uygulanan sınıf içi sözlü iletişim etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri üzerindeki etkilerini ve İngilizce konuşma kaygısının temel nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin hazırlık yapmadan ve yaptıktan sonra katıldıkları aktivitelerdeki duygu durumlarının incelenmesi, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı nedenlerini daha iyi anlamak ve bu kaygıyı azaltıcı yöntemler geliştirmek amacıyla önemlidir. Araştırma, öğrencilerin sözlü iletişim etkinlikleri sırasında yaşadıkları kaygıyı ayrıntılı bir şekilde değerlendirerek, kaygıyı azaltıcı stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu çerçevede, bu çalışma aşağıda belirtilen sorulara yanıt aramıştır.

1.3. Araştırma Soruları

1. Hazırlık programı sınıf içi sözlü iletişim etkinlikleri öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyini hangi ölçüde etkilemektedir?
 - a. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin uygulama öncesi İngilizce konuşma kaygı düzeyleri nedir?
 - b. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin uygulama sonrası İngilizce konuşma kaygı düzeyleri nedir?
 - c. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası kaygı düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

2. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygılarının temel kaynakları nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Küreselleşmenin hız kazanması ve uluslararası iletişimin yaygınlaşmasıyla birlikte, başta İngilizce olmak üzere yabancı dil becerilerine hâkim olmanın, öğrencilerin akademik ve profesyonel yaşamlarında başarıya ulaşmalarında önemli bir etken olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, İngilizce öğrenmek öğrencilerin küresel iletişim ağlarına erişim sağlamaları ve kariyerlerinde başarılı olmaları için vazgeçilmez bir gereklilik olmuştur. Özellikle üretici dil becerilerinden olan konuşma becerisi, dil öğreniminde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, bu becerinin kazanım sürecini etkileyen duyuşsal ve bilişsel faktörler etkilidir ve kaygı durumu bu süreci etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Bu bağlamda, yapılan literatür araştırmasında, üniversite hazırlık programında sözlü iletişim etkinliklerin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini ve bu kaygının nedenlerini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, mevcut çalışmanın dil eğitimi alanında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, sözlü iletişim etkinliklerinin öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerine etkisini, doğaçlama etkinlikleri ve sözlü sunum örnekleri üzerinden göstermeyi amaçlamış ve bu alanlarda yapılmış sınırlı sayıdaki araştırmalara katkıda bulunmayı hedeflemiştir. Elde edilen bulguların, dil eğitiminde kullanılan yöntemlere ve stratejilerin geliştirilmesine yönelik bazı öneriler sunması beklenmektedir.

Bununla birlikte, İngilizce konuşma kaygısının nedenleri incelenirken ortaya çıkacak olan sonuçların İngilizce konuşma becerisinde kaygılı olan öğrencilere doğru yaklaşımlarda bulunulmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Doğru yaklaşımlarla öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin azaltılabileceği, öğrencilerin hedef dile karşı olumlu tutum sergilemelerine yardımcı olabileceği ortaya konulmaktadır. Bununla birlikte bu çalışmanın, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrendikleri İngilizce yapılarını ürüne dönüştürme becerilerini geliştirmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Kapsamı

Bu araştırmanın çalışma grubu Marmara Bölgesindeki bir kamu niversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Hazırlık Programı 2023-2024 Akademik yılı Gz döneminde devam eden B1 seviyesindeki 46 öğrencidir. Bölüm derslerine devam eden öğrenciler araştırmanın çalışma evreni dışında tutulmuştur.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmanın sayıltısı aşağıda sunulmuştur:

1. Araştırmaya katılan ğrencilerin, İngilizce konuşma kaygısı hakkındaki görüşlerini doğru ve içtenlikle yansıttıkları varsayılmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, çalışmanın daha ileri tartışmaları için sağlam bir temel oluşturmak amacıyla teorik arka planı verilmektedir. Buna ek olarak, konu ile ilgili daha önce yapılmış olan çalışmaların sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarının anlamlandırılmasına katkı sağlamak için tanıtılmakta ve açıklanmaktadır.

2.1.Kaygı

Yabancı dil öğrenimine artan ilgi göz önüne alındığında, dil öğrencileri için önemli bir engelin kaygı olduğu ortak kanı olarak ön plana çıkmaktadır. Bu çalışma, bir yabancı dil öğrenme ve kullanma ile ilişkili olan özel bir kaygı türüne odaklanmaktadır. Yabancı Dil Kaygısı'nı (YDK) açıklamak için genel psikolojik terimlerin bilinmesi gereklidir. Böylelikle dil öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken ve kullanırken hissedebilecekleri kaygı daha iyi anlaşılabilir.

Kaygı, birçok insan ve farklı alanlar için yaygın bir problem olması nedeniyle araştırmacılar için her zaman incelemeye değer bir konu olmuştur. Kaygı, bireylerin yaşamlarının çeşitli yönlerinde farklı düzeylerde deneyimlediği kapsamlı bir olgudur. Bununla birlikte, kaygı, herkesi günlük yaşamında bir şekilde etkileyen bir durumdur (Akkuş, 2021). Bilinen bir olgu olmasına rağmen, her birey için karmaşık, kişisel ve benzersiz bir deneyim olduğundan tanımlanması zor bir kavramdır. Bu yüzden kaygı, araştırmacılar tarafından yaygın bir şekilde incelenen bir konudur; ancak, kaygının belirli bir özel tanımı yapılmamıştır. Çok yönlü bir kavram olan kaygı, bugüne kadar araştırmacıların net bir tanımlama yaparken aynı fikirde olmayı başaramadığı karmaşık bir konudur (Zhanibek, 2001). Özellikle öğrenme süreçlerinde önemli bir etkiye sahip olan bu kavram, genellikle "rahatsızlık, hayal kırıklığı, öz şüphe, endişe ve gerilim" gibi olumsuz duygularla ilişkilendirilmektedir. (Arnold ve Brown, 1999).

Kaygının birçok tanımı bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu kaygıyı “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2011). Kaygı, “bireyin varoluşu için temel olarak gördüğü bazı değere yönelik bir tehdide verilen duygusal bir yanıt” olarak da

tanımlanmaktadır (May, 1977, akt. Bekleyen, 2004, s. 50). Horwitz vd. göre kaygı, “otonom sinir sisteminin uyarılmasına ilişkili öznel gerginlik, tutukluluk, sinirlilik ve endişe duygusudur” (Horwitz vd. 1986). Scovel kaygıyı “bir endişe durumu, dolaylı olarak bir nesneyle ilişkilendirilen belirsiz bir korku” olarak tanımlamıştır (Scovel, 1991). Taş (2006) kaygıyı “kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu” olarak açıklamıştır. Fox'a (1993) göre, kaygı, bir bireyin kendini güvende hissetmediği zaman ortaya çıkan veya bazı sağlık ve sosyal sorunlarla bağlantılı olan bir duygudur. MacIntyre ve Gardner (1994a), kaygı yaşayan bireyin başarısızlık, kendini küçümseme ve kaçınma gibi olumsuz özgü düşüncelerinin bilişsel kaynakları tüketerek yerine getirilecek olan görevle ilgilenmeyi zorlaştırdığını ve daha fazla olumsuz düşünceye yol açan bir döngü olduğunu belirtmişlerdir.

Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, araştırmacılar ve bilim insanları kaygı için farklı tanımlamalar önermiş olsalar da, tüm tanımlamalar korku, gerilim, endişe, rahatsızlık ve huzursuzluk hissi gibi ortak unsurları içerdiği görülmektedir. Bu ortak unsurlar, bireyin belirli bir durumdaki performansını ve yeteneklerini zayıflatabilecek ve öğrenme sürecinde olumsuz bir engel yaratabileceğini göstermektedir. Özellikle öğrenme süreçlerinde önemli bir etkiye sahip olan kaygı kavramı, genellikle "rahatsızlık, hayal kırıklığı, öz şüphe, endişe ve gerilim" gibi olumsuz duygularla ilişkilendirilir (Arnold ve Brown, 1999). Ehrman'a göre (1995; akt., Balemir, 2009), bu özellikler bireylerin eylemlerini olumsuz bir şekilde değerlendirmeleri ile ilişkilidir ve bu özelliklerin etkisiyle, bireyler odaklanmada başarısız hale gelir, kendilerini engellenmiş hisseder ve görevleri yerine getirmekten kaçınırlar.

2.2. Kaygı Türleri

Kaygı türlerinin incelenmesi, özellikle yabancı dil öğreniminde performansı etkileyen ortak bir faktör olarak kabul edildiği için gereklidir (Dörnyei, 2005). Bu sebeple kaygı, literatürdeki farklı boyutlarına ve performans üzerindeki etkisine göre sınıflandırılmaktadır. İlk sınıflandırmada, Macintyre ve Gardner (1991), kaygıyı üç kategoride incelemektedir. Bunlar; kişisel kaynaklı kaygı, durum kaynaklı kaygı ve olay kaynaklı kaygıdır. İkinci sınıflandırma da ise Dörnyei (2005), engelleyici ve kolaylaştırıcı kaygı olmak üzere iki tür kaygı arasında başka bir ayrımı ifade etmiştir.

2.2.1. Kişisel Kaynaklı Kaygı

Kişisel kaynaklı kaygı, insanın kendi doğasından ortaya çıkan ve kişiliğinin bir parçası olarak kabul edilen kaygı türüdür (Ellis, 1994). Bu kaygı, bireylerin her durumda eğilim gösterdikleri bir tür kaygıya karşılık gelmektedir çünkü bu bir karakteristik özelliktir. Aynı zamanda bu tür bireyler için kalıcı olduğu için kişilik özelliği olarak da adlandırılmaktadır (Brown, 1994). Kişilik kaynaklı kaygı da bireyin her an kaygı yaşama ihtimali olduğu belirtilir. Bu kaygıya sahip olan bireyler, günlük yaşam olaylarına endişeli bir şekilde yanıt verirler ve çoğu insanın aksine daha fazla endişe ve stres yaşama eğilimindedirler, çünkü belirli çevresel uyaranlara ve çeşitli durumlara tehdit edici ve tehlikeli olarak tepki verebilirler (Woodrow, 2006). Ayrıca Macintyre ve Gardner (1991) kişilerin bellekleri ve bilişsel özelliklerinin kişisel kaynaklı kaygı tarafından olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir. Öğrenci hedef dile hem algısal hem de ürün odaklı olarak iyi düzeyde hâkim olmasına rağmen, sürekli kaygıya sahip olması durumunda yabancı dil öğrenme sürecinden olumsuz yönde etkilenmesi beklenmektedir.

2.2.2. Durum Kaynaklı Kaygı

Durum kaynaklı kaygı, belirli bir anda yaşanan bir durum ile ilgili anlık bir korku ve gerginlik gibi duygusal tepkidir (Spielberg, 1983). Bu kaygı türü belirli bir zaman içinde belirgin bir duruma karşı gösterilen tepki olarak tanımlanmaktadır (Ellis, 1994). Young (1991), bu durumun kalıcı bir özellik olmadığını vurgulamış ve bunun, belirli bir durumun koşulları tarafından tetiklenen bir tepki olduğunu belirtmiştir. Brown (1994) ayrıca, bunun bir uyarıcı tarafından geçici olarak tetiklenen bir tür kaygı olduğunu açıklamıştır. Brown'a göre birey belirli bir zorluk nedeniyle endişe duyabilir, ancak o durum geçtikten sonra bu kişi artık endişeli değildir. Durum kaynaklı kaygı, tehlikeli algılanan durumlardan geçici olarak kaynaklanan korku, sinirlilik ve rahatsızlık deneyimini tanımlamaktadır. (Abbott-Jones, 2021, s. 68). Durum kaynaklı kaygı, dersler gibi geçici bir olgu sonucunda yaşanan kaygı olarak da tanımlanabilmektedir (Karabıyık, 2017). Bu durum sınav kaygısını içerir ve öğrencinin akademik süreci değerlendirilirken karşılaştığı kaygı türüne örnektir. Sonuç olarak, durum kaynaklı kaygı, tehdit edici bir deneyime karşı belirli bir tepki olarak belirlenir, ancak bir kişinin kişiliğinde sürekli bir durum değildir (Salvador, 2021).

2.2.3. Olay Kaynaklı Kaygı

Belirli durumlar karşısında yaşanan kaygı türüne olay kaynaklı kaygı denilmektedir (Ellis, 1994). Bu kaygı türü, “genellikle belirli bir olay, durum veya etkinlikle ilgili olarak ortaya çıkar. Bu, özellikle bir sınavı geçmek, matematik problemleri çözerken veya ikinci bir dilde konuşurken olduğu gibi belirli bir türdeki durumlarda endişelenme olasılığını ifade eder” (MacIntyre ve Gardner, 1994, p.2). Bu kaygı türü, bir bireyin belirli bir duruma karşı sürekli olarak endişe tepkisi vermesi durumu olarak ifade edilebilir. Öğretmen ya da öğrenciler tarafından olumsuz değerlendirilme bu kaygı türüne ayrıca örnek gösterilebilir. Bununla birlikte, olay kaynaklı kaygı genellikle olaya özgüdür ve olay sona erdiğinde azalabilir. Ayrıca, kişinin genel kişilik özelliklerinden ziyade belirli durumlarla ilişkilidir. Yabancı dil kaygısı, olay kaynaklı kaygı kategorisine girer. (Horwitz vd., 1986). Bir öğrenci belirli olaylara tepki verebilir. Örneğin, bir öğrenci yabancı bir dilde konuşma veya yazma gerektiğinde endişeyle tepki verebilir. Olay kaynaklı kaygı, dil kullanımını açısından olumsuz bir değişken olarak kabul edilir ((MacIntyre, 2007).

2.2.4. Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Kaygı

Eğitim alanında, alanyazın incelendiğinde kaygının hem olumlu hem de olumsuz işlevlerinin ele alındığı görülmektedir (Tercan ve Dikilitaş, 2016). Çeşitli araştırmaların sonuçlarına göre, kaygı ile öğrenme arasında hem olumlu hem olumlu hem de olumsuz ilişkiler bulunmaktadır. Dörnyei (2005), literatürde iki önemli kaygı türünün ayrımının yapıldığını ifade etmiştir: kolaylaştırıcı kaygı ve engelleyici kaygı. Bu kaygı türlerinin isimlerinin de anlaşılacağı gibi kolaylaştırıcı kaygı bireyi harekete geçirir, heyecan uyandırır ve başarı için bir yol açar, ancak engelleyici kaygı, başarılı bir performansın gerçekleşmesini engelleyebilir.

Kolaylaştırıcı Kaygı

Kolaylaştırıcı kaygı, bir kişinin hedefine ulaşmasına yardımcı olacak şekilde onu motive eden duygusal bir durumdur. Bu kaygı, öğrenciyi olumlu bir şekilde etkileyerek motive eder ve zorlu bir görev öncesinde istek olarak da tanımlanabilir. (Zhanibek, 2001). Scovel (1978), Dörnyei (2005) gibi bilim insanları, belirli bir noktaya kadar kaygının

öğrenciler için faydalı olabileceğini belirtirler. Bu durum, öğrenme hedefine ulaşmak için gereken motivasyonu ve isteği sağlar. Bu bakış açısıyla değerlendirilirse, kolaylaştırıcı kaygının olumlu bir yönü vardır.

Öğrencilerin yeni bir dil öğrenme görevlerini kabul etmeye teşvik eden ve performanslarını geliştirmeleri için onları zorlayan kolaylaştırıcı dil kaygısı, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kendilerini geliştirmelerine yardımcı olan bir durumdur (Samad, 2014). Bu durum, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini ve yeni dil becerilerini geliştirmeye cesaret vermeyi amaçlar. Kolaylaştırıcı kaygı, öğrenciyi hedef dil ile mücadele etmeye zorlar; aynı zamanda öğrencinin hedef dile olan tutumunu olumlu yönde etkiler. Bununla birlikte bu kaygı türü hedef dilin birey tarafından öğrenilmesi ve başarılı olunması için bireyin daha fazla çaba harcaması yönünde motivasyon sağlar; buna karşılık, engelleyici kaygı, öğrenciyi hedef dilinden kaçma eğiliminde bırakır; öğrencinin kaçınma tutumunu yoğun bir şekilde benimsemeye yönlendirir. (Hashemi ve Abbasi, 2013).

Engelleyici Kaygı

Engelleyici kaygı, dil öğrenmeyi engeller ve öğrencilerin performansını ve başarısını olumsuz etkiler. Bu kaygı, öğrenciyi dil öğrenme görevlerinden çekilmeye yönlendirir ve kaçınma davranışlarını benimsemesine neden olur. Engelleyici kaygı bireyin bir görev öncesinde performansını olumsuz etkileyen, görevden kaçma eğilimine yol açan ve olumsuz düşüncelere neden olan bir kaygı türüdür. Woodrow (2006), ikinci dil kaygısının konuşma becerisi üzerindeki etkisini ve kaygının kaynaklarını incelemek için bir araştırma yürütmüştür. 275 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre konuşma performansı ile ikinci dil konuşma kaygısı arasında negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu çalışma, kaygının konuşma becerisi üzerinde engelleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

2.3. Yabancı Dil Kaygısı

1970'lerden beri yabancı dil öğreniminde duygusal faktörlerin önemi giderek artmaktadır ve bu faktörler arasında kaygı, yabancı dil öğrenimi üzerinde etkili olan temel bir konu olarak öne çıkmaktadır (Brown, 2014). Kaygı, dil öğrenme sürecinde dört dil beceri

arasından en çok konuşma becerisinde (Gardner ve MacIntyre, 1993; Horwitz vd., 1986; Humphries, 2011; MacIntyre, 1999) görülür, yabancı dil derslerinde öğrenciler, dilbilgisi kurallarını uygulayıp aynı zamanda düşüncelerini ifade etme becerisini geliştirmelidirler (Harmer, 2004).

Yabancı dil kaygısı, dil öğrenme sürecinde bireylerin yaşadığı stres, endişe ve belirsizlik duygularını ifade eder. Kaygının, dil öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği, dil öğrencileri, öğretmenler ve araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir (Horwitz vd., 1986; Sadighi ve Dastpak, 2017; Tsai, 2018). Bu kaygı, öğrenenin dil becerilerini kullanma yeteneğine olan güvensizliği ve başarısız olma korkusu ile ilişkilidir.

Yabancı dil kaygısı, dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan özel bir türdeki endişe durumunu ifade eder. Bu kaygı, öğrenme isteğini azaltabilir ve öğrenme sürecinde ilerleme kaydetmeyi zorlaştırabilir. Bu alandaki öncü araştırmacılar olarak tanınan Horwitz vd. (1986), yabancı dil kaygısını “dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan dil öğrenimi ile ilgili kendine özgü algıların, inançların, duyguların ve davranışların karmaşık yapısını” içerdiği için özel bir kaygı biçimi olarak tanımlamaktadır. Yabancı dil kaygısı, bir öğrencinin yabancı dilde performans sergilemesi beklenirken yaşadığı korku veya endişe olarak da tanımlanabilmektedir (Gardner ve MacIntyre, 1993). Bu korku hedef dile yeterli seviyede hâkim olmayan birey tarafından dilin kullanılması gerektiği zaman ortaya çıkmaktadır (Gardner ve MacIntyre, 1994). Bununla birlikte, yabancı dil kaygısı, öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştığı belirgin bir duruma karşı gösterdiği tepkidir (MacIntyre, 1994). Öğrencinin gösterdiği bu tepki öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemekte ve hatta öğrenme isteğini azaltmaktadır.

Yabancı dil kaygısı, yabancı dil eğitimi açısından öneminin giderek artmasıyla ilgi çekmektedir. Öğrenciler üzerindeki etkilerini ve öğrenme sürecini araştırmak amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Marwan (2007) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yabancı dil sınıflarında yüksek seviyede kaygı yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Buna sebep olan etmenlerin başında özgüven eksikliği olduğu gözlemlenmiştir, ayrıca sınıfa hazırlık yapmadan gelmek ve dersten başarısız olma korkusu diğer önemli faktörlerdir. Salehi ve Marefat (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada da, yabancı dil kaygısının öğrencilerin performansı ile negatif bir ilişkisi olduğunu ve dil eğitiminde engelleyici bir rol oynadığını

ortaya koymuştur. Buna ek olarak, Zhang (2019) tarafından yapılan başka bir araştırma, yabancı dil kaygısı ile dil performansı arasındaki ilişkiyi anlamayı amaçlamıştır ve bulgular, yabancı dil kaygısının öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyerek dil öğreniminde temel bir rol oynadığını göstermiştir.

Horwitz vd., (1986) tarafından yapılan araştırmalarda yabancı dil kaygısına neden olan etmenler üç grupta incelenmiştir. Bunlar iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olarak adlandırılmıştır. İletişim kaygısı, bireyin kendisini hedef dil de ifade edemeyeceğini ve konuşurken telaffuz da hata yapacağını düşündüğü durumlarda ortaya çıkmaktadır. Ayrıca iletişim kaygısı, iletişim becerilerinde iyi olmayan bireyler tarafından yaşanmaktadır. Sınav kaygısı akademik süreci değerlendirmede ortaya çıkan ve öğrencileri olumsuz yönde etkileyerek hedef dile karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olmaktadır. Öğrencilerin özellikle yabancı dil konuşma sınavında başarısız olma korkusunun daha fazla arttığı gözlenmektedir. Olumsuz değerlendirilme korkusu yabancı dil öğrencilerinin hem öğretmen hem de diğer öğrenciler tarafından yapılan değerlendirilmelerden kaynaklanan bir korkudur (Horwitz ve Young, 1991).

İletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olarak yapılan sınıflandırmanın yanı sıra, yabancı dil kaygısı için özel bir ölçüm gerektiği öne sürülerek Yabancı Dil Kaygı Ölçeği adını verdikleri bir ölçek geliştirilmiştir (Horwitz vd., 1986). Bu ölçek yüksek düzeyde kaygıya sahip öğrencilerin yabancı dil öğrenmekten mümkün olduğunca kaçındıklarını ve yabancı dil eğitimini ekonomik veya sosyal endişeleri için son çare olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Orta düzeyde kaygı ise öğrencilerin görevlerini ertelemesine, konuşma etkinliklerinden kaçınmasına ve bir arka koltuk seçerek dil sınıfının tüm varlığından kendilerini izole etmeye çalışmalarına yol açmaktadır. Yüksek düzeyde kaygıya sahip öğrenciler, daha düşük kaygı düzeyine sahip olanlardan daha olumsuz performans gösterebilmektedir. Bu bulgular, yabancı dil kaygısının öğrenme sürecine olan etkisini vurgulamakta ve öğrenme stratejileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Horwitz ve Young, 1991).

2.3.1. Yabancı Dil Kaygı Bileşenleri

Yabancı dil kaygı bileşenleri iletişim kaygısını, sınav kaygısını ve olumsuz değerlendirilme korkusunu içermektedir (Horwitz vd., 1986). Bu bölümde, yabancı dil kaygısının üç bileşeni hakkında bilgiler verilmektedir.

İletişim Kaygısı

Bir dili bilmek genellikle o dili konuşabilmeyi de ifade etmektedir. Bu nedenle, başarılı bir dil öğrenme süreci için konuşma becerisi çok önemlidir. Yabancı dil öğrenirken duygusal, bilişsel ve bağlamsal faktörlerle etkileşime giren en önemli psikolojik faktörlerden biri iletişim kaygısı olarak bilinmektedir. Bu nedenle, iletişim kaygısı uzun süredir çeşitli araştırmacılar için ilgi çekici bir konu olmuştur ve yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisi son zamanlarda daha fazla ilgi çekmektedir (Molnar ve Crynjak, 2020). Bu çalışmalar, iletişim endişesi nedenleri ve çözüm yöntemlerini (Bodie, 2010), iletişim endişesi deneyimini (Bragg, 2017) ve iletişim endişesinin öğrencilerin performansı ve başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir (Alkhaldi vd., 2023).

Horwitz vd., (1986) tarafından tanımlanan iletişim endişesi, insanlarla etkileşim sırasında korku veya endişeden kaynaklanan bir tür içine kapanıklık olarak tanımlanmıştır. Horwitz vd. (1986), öğrencilerin topluluk içinde iletişim kurmaktan rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, iletişim kaygısının, öğrencilerin iletişimde çekingen ve kontrol dışı hissetmeleri ve dil öğrenirken başkalarının gözetimine maruz kaldıklarında ortaya çıkan bir tür endişe olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca, iletişim kaygısı, bireyin dil kullanımıyla ilgili duygusal tepkilerini içermektedir ve bu tepkiler bireyin dil performansını etkileyebilmektedir. Örneğin, öğrenciler kaygı veya stres hissettiklerinde dil becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. İletişim kaygısı ayrıca dil öğrenen bireyler arasında sosyal izolasyon hissi yaratabilmektedir. Çünkü kişiler kendilerini öğrendikleri dilin yapısında yetersiz olduğunu hissettiğinde veya konuştuğunda hata yapacağını düşündüğünde, dil kullanımından kaçınabilmektedirler. Bu durum, özellikle grup aktivitelerinde veya topluluk içinde dil pratiği yaparken ortaya çıkmakta ve dil öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Horwitz vd., 1986).

Yabancı dil öğrenme sürecinde iletişim kaygısı kritik bir öneme sahiptir. İletişim endişesi, bir kişinin başkalarını anlama ve kendini ifade etme yeteneğini olumsuz yönde etkilemektedir. Tsiprakides ve Keramida (2009), iletişim endişesi yaşayan öğrencilerin, özellikle dinleme ve konuşma becerileriyle ilgili olarak, hedef dilde iletişim kurmaktan rahatlık duymadıklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin yabancı dil derslerinde sözlü iletişim kurmak zorunda kaldıklarında rahatsız edici duygular çeşitli şekillerde ve çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, bazıları toplum önünde konuşmaktan korkabilir, diğerleri yeni insanlarla konuşmaktan kaçınabilir ve bazıları için herhangi biriyle etkileşimde bulunmak son derece zor olabilir (Kasap, 2019).

Sınav Kaygısı

Yabancı dil kaygısının ikinci alt bölümü sınav kaygısıdır. Sınav kaygısı, öğrencilerin sınav öncesi ve/veya sınav sırasında yaşadıkları endişe ve korkuyu ifade eden bir durumdur. Horwitz vd. (1986), sınav kaygısını başarısız olma korkusundan kaynaklanan bir tür performans endişesi olarak tanımlamışlardır. Salend (2012), sınav kaygısının bir öğrencinin davranışsal, duygusal ve sosyal gelişimini, kendine olan hislerine ve okula yönelik tutumlarını olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Dawood ve arkadaşlarına göre (2016), sınav kaygısı, öğrencilerin herhangi bir sınav durumunda aşırı baskı ve kaygı yaşadığı psikolojik bir durumu ifade etmektedir.

Liu ve Jackson'a göre (2008), test endişesi olan öğrenciler genellikle kendilerinden başarabileceklerinden daha fazlasını isterler ve performansları hakkında endişe duyarlar. Bunun yanı sıra, test kaygısı dil öğrenme sürecine olan öğrenci algısını olumsuz etkileyebilmektedir. Tsiprakides ve Keramida'ya göre (2009), sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, yabancı dil sürecini, özellikle de sözlü üretimi, iletişim ve beceri geliştirme fırsatı olarak değil, bir sınav durumu olarak algırlar. Böylelikle, yabancı dil öğrenme sürecini iletişim becerilerini geliştirmenin iyi bir fırsatı olarak görmeyebilirler (Damayanti ve Listyani, 2020)

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu

Yabancı dil kaygısının üçüncü alt bölümü, akranlar veya öğretmenler tarafından olumsuz değerlendirilme korkusudur. Olumsuz değerlendirilme korkusu, sınav kaygısı gibi görünse de, sınav kaygısından daha geniş bir terimdir (Horwitz, 1986). Çünkü sadece bir sınavdan elde edilen puanla sınırlı değildir. Horwitz ve diğerleri (1986), bu durumu "başkalarıyla ilgili endişe" olarak tanımlamışlardır.

Yabancı dil öğrencileri, çoğu zaman başkalarının kendilerini olumsuz bir şekilde değerlendireceğini beklemektedirler. Öğrenciler, özellikle sözlü üretim gibi dil hatalarının değerlendirilmesi durumunda, bunu yabancı dil öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görmek yerine, hedef dili geliştirmeye yönelik bir engel olabileceğini hissetmektedirler (Horwitz vd., 1986). Öğrenciler, eğer arkadaşları önünde hata yapmanın kendi imajları üzerinde önemli bir etkisi olabileceğine ve eleştirilere veya alaylara karşı savunmasız hale gelebileceklerine inanıyorlarsa, bu durum şüphesiz konuşma sırasındaki endişelerini artırmaktadır (Hashemi ve Abbasi, 2013).

Habiburrahim vd. (2020) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin konuşurken hata yaptıklarında öğretmenlerinin arkadaşları önünde sözlerini kesip hatalarını düzeltmelerinden ve geri bildirim vermelerinden hoşlanmadıklarını ve bu tür geri bildirimleri özel olarak almayı tercih ettiklerini söylemişlerdir. Aslında, öğrencilerin akranları önünde kötü görünme korkusunun, öğretmenlerden gelen eleştirel geri bildirimler değil, daha çok bir kaygı hissi oluşturduğunu belirtmektedirler (Habiburrahim vd, 2020, s. 263). Yabancı dil öğrencileri, hem öğretmenleri hem de sınıf arkadaşları tarafından sürekli olarak değerlendirildiği için yabancı dil sınıflarında sıklıkla bu olumsuz değerlendirilme korkusunu yaşamaktadırlar ve bu durum onların dil üretiminde daha az odaklanmalarına neden olarak düşük performans sergilemelerine yol açabilmektedir

2.4. Yabancı Dil Konuşma Kaygısı

Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin üstesinden gelmeleri gereken en önemli engellerden biri kaygı olarak tanımlanmaktadır (Dörnyei, 2005; Ehrman, 1995; Harmer, 2004; Öztekin, 2011; Wang ve Chang, 2010). Bu sorun genellikle öğrencilerin sözlü

performanslarını yanlış veya anlaşılmaz olarak değerlendirdiklerinde ortaya çıkmaktadır (Brown, 2001). Birçok araştırmada, dört dil becerileri arasında konuşma becerisinin en fazla kaygı uyandıran faktör olduğu vurgulanmaktadır (Gardner ve MacIntyre, 1993; Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 1999; Young, 1992). Konuşma kaygısı, öğrencilerin ikinci dilde konuşma gerekliliği hissettikleri durumlarda ortaya çıkan bir endişe durumu olarak ifade edilmektedir. Bu durum, yabancı dilde konuşma için özgündür ve sözlü performansı olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Yabancı dil konuşma kaygısı, birçok öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştığı çok yönlü bir psikolojik olgu olmuştur. Bu olgu, dil öğrenimini etkilemekte ve dil başarısını olumsuz yönde etkileyen bir belirleyici olarak gösterilmektedir (Horwitz vd.,1986; Teimouri, vd., 2019). Yabancı dil kaygısı, "sınıf dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan öznel algılar, inançlar, duygular ve davranışları" içermektedir (Horwitz vd., 1986, s. 128). Bu kaygı, genellikle dil becerilerinin yetersiz olduğuna dair endişe, korku ve utanç duygularıyla ilişkilendirilmektedir.

Yabancı dil konuşma kaygısı, çeşitli faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bunlar arasında öğrencilerin kendi öz değerlendirme inançları, özgüven eksikliği, olumsuz geçmiş deneyimleri, utangaçlık, konuşurken hata yapma korkusu, olumsuz değerlendirilme korkusu, telaffuz ve kelime bilgisi yetersizliği, dilbilgisi eksikliği, öğretmenlerin anlık soruları, akranların baskısı, konuşma etkinliklerinde eğlence ve nitelik eksikliği, öğrencilerin kendilerini diğer öğrencilerle kıyaslaması ve öğretmenlerin tutumları, konuşma kaygısının temel sebepleri arasında sayılabilmektedir. (Dalkılıç, 2001; Yan ve Horwitz, 2008; Koçak, 2010; Gürbüz, 2012; Öztürk, 2012; Çağatay, 2014; Ataş, 2015; Yalçın ve İnceçay, 2015; Alnahidh ve Altahan, 2020). Bu faktörler, birçok araştırmacıyı bu yaygın sorunu araştırmaya ve bu duruma çözüm yöntemleri bulmaya yönlendirmiştir. Dil kaygısı üzerine yapılan çalışmalar, genellikle dil öğrenme performansı ve iletişimsel yetenek üzerinde olumsuz etkiler sunmuştur (Heng vd., 2012; Kayaoğlu ve Sağlamel, 2013; Wu ve Lin, 2014; Yalçın ve Önceçay, 2014) ve araştırmacılar, kaygının etkisini dil sınıflarında azaltmanın yeni yollarını önermeye çalışmışlardır.

Öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı ile ilgili literatürde birçok çalışma yapılmıştır. Heng ve arkadaşları (2012), Malezyalı öğrenciler arasında yabancı dil konuşma kaygısını araştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlar, öğrencilerin orta düzeyde bir konuşma kaygısına sahip olduğunu ve bu kaygının temel olarak olumsuz değerlendirilme korkusu, anadili İngilizce olan kişilerle iletişim kurma endişesi ve sınav başarısızlığı korkusu gibi faktörlerden kaynaklandığını göstermiştir. Öğrenciler, yabancı dil konuşmaları gerektiğinde, anadillerinin güvenli alanının dışına çıkmak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum, hem fizyolojik hem de bilişsel tepkilere yol açabilmektedir. (Woodrow, 2006). Öğrenciler, bu durumda terleme, hızlı kalp atışları, kekeleme ve ağız kuruluğu gibi fiziksel belirtilerle karşılaşabilmektedirler. Ayrıca, kızarma, avuç içi ovma, terleme gibi sözlü olmayan davranışlar, ses kontrolünün kaybı, zayıf konuşma performansı, konuşma hızında değişkenlikler, konuşmaktan kaçınma veya göz teması kurmaktan kaçınma gibi çeşitli biçimlerde kendini gösterebilmektedir. (Hashemi ve Abbasi, 2013).

Horwitz vd. (1986) tarafından önerilen yabancı dil kaygı kavramına dayanarak, birçok araştırmacı dil sınıflarındaki en yaygın engel olan yabancı dil konuşma kaygısı üzerine çeşitli deneysel çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalardan bazıları, öğrencilerin sınıf önünde İngilizce konuşmak veya kendilerini ifade etmek zorunda kaldıklarında konuşma kaygısının tetiklendiğini ve arttığını göstermektedir (Sadiq, 2017; Mak, 2011). Öğrencilerin önünde konuşmak, en kaygı verici tepki olarak görülmektedir. (Rumiyati ve Seftika, 2018). Bununla birlikte, telaffuz gibi diğer stres faktörleri (Qztürk ve Gurbuz, 2014), hata yapma korkusu (Dornyei, 2001), olumsuz değerlendirilme (Ansari, 2015; Mak, 2011; Kondo ve Yong, 2003), kelime dağarcığı ve dilbilgisi bilgisinin eksikliği (Mukminin, 2015), hazırlıksızlık olma (Jackson, 2002) ve hatta dil öğrenme ortamındaki öğretmen tutumu (Choi, 2016) dil konuşma kaygısının baskılayıcı ve engelleyici faktörleri arasında yer almaktadırlar.

Dalkılıç (2001), öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı düzeyleri ile konuşma derslerindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırmasını Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Kaygı Ölçeği üzerine kurmuştur. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin kaygı düzeyleri ile konuşma sınıflarındaki başarıları arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin sözlü iletişim sırasında daha fazla endişe yaşadıklarını belirlenmiştir.

Huang (2004), Yabancı Dil Konuşma Anketini kullanarak 502 İngilizce Öğrenen Yabancı Dil öğrencisinden veri toplayarak, yabancı dil konuşma kaygısı ile cinsiyet, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye başlama zamanı ve ders sonrası çalışma isteklilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırması sonucunda, kızların erkeklere göre daha yüksek düzeyde kaygı hissettiği ve anaokulunda İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerin daha sonradan başlayanlara kıyasla daha düşük düzeyde kaygı yaşadığını tespit etmiştir. Ayrıca, ders sonrası daha fazla çalışma isteği gösteren öğrencilerin daha az kaygı yaşadığını gözlemlemiştir.

Liu (2006), Çinli lisans öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin İngilizce konuşma derslerinde yaşadıkları kaygının nedenlerini ve öğrencilerin başa çıkma stratejilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında, anketler, gözlemler, yansıtıcı günlükler ve mülakatlar gibi çeşitli nitel ve nicel ölçme araçları kullanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin orta düzeyde bir kaygı yaşadığını tespit etmiştir. Ayrıca, daha yetkin olan öğrencilerin daha az kaygı yaşadığı tespit etmiştir. Kaygının temel kaynakları olarak, yetkinlik eksikliği ve hata yapma korkusunun öne çıktığını gözlemlemiştir.

Öztürk (2009), Türkiye’de İngilizce öğretimi alanında yabancı dil konuşma kaygısı düzeyini, belirleyici faktörleri ve öğrencilerin algılarını araştırmıştır. Çalışmanın nicel verilerin sonuçları, öğrencilerin düşük bir düzeyde İngilizce konuşma kaygısı yaşadığını göstermektedir. Ancak çalışma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun konuşma becerisini bir kaygı sebebi olarak algıladığını fark etmiştir. Ayrıca telaffuz, konuşma anında sorulan sorular, hata yapma ve olumsuz değerlendirmeye karşı korkular da İngilizce konuşma kaygısı ile ilgili diğer sebepler olarak vurgulanmıştır.

Tianjian (2010) Çinli öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını ve özellikle bu kaygı ile iletişim isteksizliği, dil başarısı, konuşma öz yeterliliği, risk alma ve sosyallik dâhil olmak üzere diğer alanlar arasındaki ilişkilerini araştırmıştır. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin %50'sinden fazlasının orta veya yüksek düzeyde konuşma kaygısı yaşadığını göstermiştir. Ayrıca, bu duygusal sorunun cinsiyete göre önemli ölçüde farklılık göstermediğini, ancak dil yeterlilik grupları arasında önemli farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Kişilik faktörlerinin aynı zamanda konuşma kaygısının başlıca nedenleri olduğu bulunarak ve dil başarısı ile konuşma kaygısı arasında karşılıklı etkileşimler olduğunu görmüştür.

Tóth (2011) yaptığı çalışmada, Macar öğrencilerin yabancı dil kaygısı (YDK) seviyelerini, ikinci dil kullanırken sergiledikleri davranış kalıplarını ve YDK ile dil öğrenme geçmişleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, öncelikle, 117 öğrenciden en kaygılı ileri düzeydeki yabancı dil öğrencilerini belirlemek için nicel ölçme araçları kullanmıştır. Daha sonra, öğrencilerle yapılan mülakatlar yoluyla, kaygının kaynaklarını öğrencilerin bakış açısından incelemiştir. Yabancı dil kaygı nedenlerini, diğerlerinin kendilerinden beklentileri, sınıf arkadaşlarıyla kendilerini karşılaştırmaları ve yabancı dil yeteneklerine güven eksikliğinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerinin başlangıcından itibaren kaygı hissetmedikleri; yabancı dil kaygısının zaman içinde geliştiğini söylemiştir.

Heng vd., (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada, Horwitz vd. (1986) tarafından önerilen ana alt yapılarla uyumlu olarak dil kaygısı boyutları incelenmiştir. Bu çalışmanın verileri, bir sözlü iletişim testinden önce 700 öğrenciye uygulanan bir anket aracılığıyla elde edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun sözlü iletişim endişesi, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmacıların, olumsuz olanı azaltırken yararlı kaygıyı teşvik etmeye vurgu yaptıkları görülmüştür.

Sadighi ve Dastpak (2017), İran'da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler arasındaki yabancı dil konuşma kaygısının temel kaynaklarını araştırmak için Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Kaygı Ölçeği'ni (YDKÖ) kullanarak bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bulgular, hata yapma korkusu, olumsuz değerlendirmelerden kaygı duyma ve kelime dağarcığının yetersiz olduğu algısı gibi unsurların yabancı dil konuşma kaygısının temel belirleyicileri olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, konuşma kaygısının öğrencilerin sözlü performanslarını şekillendirmedeki kritik önemine dikkat çekerken, araştırmacılar katılımcıların konuşma kaygı seviyeleri hakkında ayrıntılı bilgiler sunmamışlardır.

Toubot ve Seng (2018), yabancı dil konuşma kaygısının seviyelerini ve kaynaklarını araştırmak amacıyla, Libya'da 300 üniversite öğrencisiyle bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında Ozturk ve Gurbuz (2014) tarafından Horwitz vd. (1986) Yabancı Dil Kaygı Ölçeği'nden (YDKÖ) değiştirilen 18 maddelik bir Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği

(YDKKÖ) kullanarak verileri toplamışlardır. Katılımcıların neredeyse %75'inin orta veya yüksek düzeyde İngilizce konuşma kaygısına sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. İletişim endişesi olumsuz değerlendirilme korkusu ve düşük özgüven, konuşma kaygısının üç temel nedeni olarak ortaya çıkmaktadır.

Gerçekçioğlu (2019), öğretmen-merkezli sınıflar, öğrenci-merkezli sınıflar ve yabancı dil konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya 44 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar iki gruba ayrılmıştır. Bir grup öğretmen-merkezli sınıf tekniği ile İngilizce dersi almış, diğer grup ise öğrenci-merkezli sınıf tekniği ile İngilizce dersi almıştır. Sekiz haftalık öğretim sürecinin ardından, öğrencilerin öğrenci-merkezli sınıfta konuşma kaygısı düzeyinin önemli ölçüde azaldığı, ancak öğretmen-merkezli sınıftaki öğrencilerin konuşma kaygısı seviyelerinin azalmadığı ortaya çıkmıştır.

Miskam ve Saidalvi (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, 42 Malezyalı üniversite öğrencisinin konuşma kaygısı seviyeleri incelenmiştir. Veriler, 28 Likert tipi maddenin bulunduğu Balemir (2009) ve Huang (2004) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği (YDKKÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, katılımcıların İngilizce konuşurken orta düzeyde kaygılı olduklarını ortaya koymaktadır. Yapılan anket sonucunda, konuşma kaygısının ana nedenlerini iletişim endişesi, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sınav kaygısı olarak belirlenmiştir. Özellikle, yüksek ve orta düzeyde kaygı yaşayan öğrenciler, konuşma kaygılarının ana kaynağı olarak daha sık iletişim endişesini gösterirken, düşük kaygı seviyesine sahip öğrenciler konuşma kaygılarının ana nedeni olarak sınav kaygısını işaret ettikleri belirlenmiştir.

Dung ve Hung (2020), Vietnam'daki 128 üniversite öğrencisinin konuşma kaygısı düzeylerini, nedenlerini ve etkilerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bulgular, Vietnam öğrencilerinin konuşma kaygısının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, dil yeterliliği yüksek olan öğrencilerin düşük konuşma kaygısı düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Konuşma kaygısının nedenleri arasında, hata yapma ve alay edilme korkusu, özgüven eksikliği, diğer kişilerin önünde konuşma gibi faktörler olduğu bulunmuştur.

Alnahidh ve Alatahab (2020), Suudi Arabistan'da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygı düzeylerini ve bu kaygının nedenlerini araştırmışlardır. Çalışmaya, anket ve görüşmelerin birleştirildiği karma yöntemle 85 kadın öğrenci katılmıştır. Katılımcıların orta düzeyde yabancı dil konuşma kaygısı yaşadığı bulunmuştur. Çalışmaya göre, yabancı dil konuşma kaygısının en yaygın nedenleri "hata yapma korkusu, zorunlu katılım, kelime bilgisi eksikliği, pratik eksikliği ve dilbilgisi eksikliği" idi (Alnahidh ve Alatahab, 2020, s,55). Ayrıca, telaffuz, hazırlıksız olma, sunum yapma ve öğretmenlerin tavırları katılımcıların yabancı dil konuşma kaygısı nedenleri olarak tespit edilmiştir.

Yukarıdaki çalışma örneklerinde görüldüğü üzere her araştırmacı katılımcıların seviyesine, yaşına ve çevresine bağlı olarak farklı kategorilerde konuşma kaygısının nedenlerini incelemiştir. Sonuç olarak, cinsiyet, öğrenci ve hedef dil kültüründe farklılıklar, başarısızlık korkusu, kendine güven eksikliği, diğer öğrencilerin önünde konuşmak, sınıf arkadaşlarıyla kendilerini karşılaştırmak, kelime bilgisi ve dilbilgisi eksikliği, hazırlıksız olma, öğretmen tutum ve rolü, olumsuz değerlendirilme korkusu, hata yapma korkusu, yanlış telaffuz, dil yeterliliğinde eksiklik, arkadaşları tarafından alay edileceğini düşünme ve dil öğreniminde sorunlar yabancı dil konuşma kaygısının temel nedenleri olarak araştırmacılar tarafından belirtilmektedir.

2.5. Konuşma Becerisi

İletişimi sağlayan temel unsurlardan biri olan konuşma becerisi, bireyin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etme yeteneğini kapsamaktadır. Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin, yabancı dilde kendilerini ifade edebilme ve günlük ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde konuşabilme beklentileri bulunmaktadır. Sugiarto (2015), dilin "insanların dünyadaki sürekli yaşamı için önemli bir araç" olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla, konuşma becerisinin ustalığı son derece önemlidir. Dünya genelinde en çok kullanılan dillerden biri olan İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşma yeteneğine sahip olmak, insanların dünya ile iletişim kurabilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle, İngilizce konuşma becerisinin ustalığı, öğrencilere günlük aktivitelerin her alanında kolaylık sağlayabilecek ve böylece insanlar dünya genelinde doğrudan iletişim kurabileceklerdir. (Anggreny vd., 2020).

Konuşma becerisi, düşüncelerin, duyguların ve tasarıların sözlü bir şekilde ifade edilme yeteneğini ifade etmektedir (Özbay, 2005). Bu beceri, ana dilde rahatlıkla gerçekleştirilirken, öğrenilen bir dilde bu durumun tam tersi geçerli olmaktadır. Yabancı dil sınıflarında sıklıkla karşılaşılan sorunlardan biri, öğrencilerin bu dili konuşma konusundaki yaşadıkları zorluklardır. Yabancı bir dili konuşabilmek için dilin yapısına ve yeterli kelime dağarcığına sahip olmak gerekmektedir.

Konuşma becerisi, yabancı veya ikinci bir dil öğrenirken edinilmesi gereken en önemli beceri olarak sayılmaktadır. Dört temel dil becerisinden biri olan, konuşma, yabancı veya ikinci bir dil öğrenirken en önemli beceri olarak kabul edilmektedir (Rao, 2019). Konuşma becerisi, dilin ustalıkla kullanılmasının vazgeçilmez bir parçası olarak görülmektedir (Hartono, 2018). Günümüzde, bir dil bilmek, o dili okumayı veya yazmayı bilmekle değil, konuşmayı bilmekle eşdeğer kabul edilmektedir (Fikriah, 2016). Konuşma becerisi, konuşmacıların anlık olarak cümleler üretmek zorunda olduğu için zor görünmektedir. Yabancı veya ikinci dil öğrenenler için, dil bilgisi yapılarını öğrenmeden ve yeterli kelime bilgisine sahip olmadan cümleler üretmek oldukça zor olmaktadır. Bu nedenle, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, İngilizce dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurmakta birçok zorlukla karşılaşmaktadırlar.

2.6. Sözlü İletişim Aktiviteleri

Yabancı dil öğrenmenin ilk aşamalarından itibaren, öğrencilerin birbirleriyle işbirliği yapmalarına, o dilde kendilerini ifade etmelerine ve çeşitli bağlamlarda bilgi edinmelerine yardımcı olmak için sınıf içinde yapılan konuşma aktiviteleriyle iletişimsel bir ortamda kalmalarına izin verilmektedir. Bu nedenle, bir yabancı dil öğrenme sürecinde iletişim oldukça önemli olmaktadır. Ancak, önemli bir beceri olmasının yanı sıra konuşma, yabancı dil öğrencileri için büyük bir zorluk da teşkil etmektedir. Öğrencilerin tanıdık olmayan seslerin telaffuzunu, vurgu ve tonlama yerleştirmesini doğru şekilde yapmaları, resmi ve günlük ifadelerin uygun kullanımı da dâhil olmak üzere birçok zor mikro beceride ustalaşmaları gerekmektedir (Zhang, 2009). Bu nedenle, yabancı dil öğrencileri için konuşma becerisinin geliştirilmesi, sistematik ve özenli bir çalışma gerektirmektedir.

Sözlü iletişim aktiviteleri, bireylerin sözel olarak iletişim kurmalarını ve etkileşimde bulunmalarını sağlayan önemli uygulamalardır. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girdiği ve fikirlerini ifade etme fırsatı bulduğu bu tür etkinlikler, dil becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, sınıf içinde yapılan sunumlar, İngilizce öğrenen öğrencilerinin kişisel gelişimlerine ve iletişim yeteneklerinin ilerlemesine önemli katkı sağlamaktadır. Bu sunumlar, dil becerilerinin sosyal ve akademik bağlamlarda kullanımını teşvik ederek, öğrencilerin kariyer gelişimlerine de destek olmaktadır. Eğitimcilerin günlük sınıf pratiklerinde sözlü sunumları düzenlemesi, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini, eleştirel düşünme yeteneklerini ve sunum becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Rao, 2019). Bu süreç ayrıca öğrencilere konuyla ilgili bilgiyi araştırma, organize etme ve topluluk önünde sunma becerileri kazandırmaktadır.

Sözlü iletişim aktivitesine diğer bir örnek sınıfta yapılan hikâye anlatma ve hikâye tamamlama etkinlikleridir. Hikâye anlatımı, yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan bir tekniktir ve dil öğrenme ve öğretmede önemli bir unsur olarak belirtilmiştir (Rachmawaty ve Hermagustiana, 2015; Lucarevski, 2016). Hikâye anlatımı, öğrencilere bazı görsellerin, dilbilgisel ve ses tonu, vurgu gibi kaynakların (Rachmawaty ve Hermagustiana, 2015) ve vücut dilinin kullanımını sağlayarak anlamlı bir bağlamda dil deneyimleri sunmaktadır (Rivera Pinzon, 2016). Bu etkinlikler öğrencilere yaratıcılıklarını kullanma ve duygusal ifadelerini geliştirme fırsatı vermektedir.

Resim tasviri etkinlikleri ise öğrencilere görsel destekle düşüncelerini ifade etme fırsatı sunmaktadır. Bu etkinlikler bireysel, ikili ya da grup olarak yapılabilmektedir. Grup olarak yapılırken her gruba bir resim verilir ve bu resimlerin ne anlama geldiğini açıklamaları istenir. Öğrenciler verilen resmi grupları ile tartışır ve aralarından bir grup sözcüsü seçerek diğer öğrencilerle çalışma paylaşılır. Öğrencilerin topluluk önünde etkili bir şekilde konuşma becerileri ile hayal güçleri ve yaratıcılıkları gelişmektedir (Kayi, 2006). Resimler, karmaşık fikirleri basitleştirmeye ve anlatmaya yardımcı olur, böylece öğrencilerin iletişim becerilerini desteklemektedir.

Sonuç olarak, sözlü iletişim etkinlikleri yabancı dil öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmede önemli etkileri olmasına rağmen öğrencilerin hikâye anlatma, resim tasviri ve

sunum etkinlikleri, öğrencilere dil becerilerini kullanma ve ifade etme fırsatı sunarak, iletişim becerilerini geliştirme sürecine katkıda bulunmaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde çalışmanın araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Üniversite İngilizce hazırlık sınıfı programında uygulanan sınıf içi sözlü iletişim etkinliklerin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkilerini ve İngilizce konuşma kaygısının gerekçelerini belirleme amacıyla nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi uygulanmıştır. Karma yöntem yaklaşımı, bir araştırma problemini anlamak için hem nitel hem de nicel yaklaşımları toplamak, analiz etmek ve birleştirmek için uygulanan bir yöntemdir. (Creswell ve Creswell, 2021). Bu çalışmanın amacı uygulanacak yöntem aracılığıyla daha geniş bağlamlara genelleştirilebilecek sayısal veriler elde etmek ve konunun daha iyi ve kolay anlaşılması için yorumlayıcı veriler toplamaktır.

Bu araştırmanın nicel bölümü tek grup ön test-son test deneysel desende tasarlanmıştır. Bu araştırma deseninde sadece deney grubu yer almaktadır. Ölçümler, uygulama öncesi ön-test ve uygulama sonrası son-test olarak yapılmaktadır. Bu desende uygulamanın etkisi katılımcıların ön-test ve son-test skorlarının karşılaştırılmasıyla belirlenmektedir. Bu araştırma deseninde kontrol grubunun yer almaması ve araştırmaya etki edebilecek diğer değişkenlerin kontrol altına alınmaması nedeniyle zayıf deneysel desenler olarak görülmektedir (Fraenkel vd., 2012). Fakat Creswell (2017) yeni bir öğrenme sürecinin ya da etkinliğin uygulandığı araştırmalarda tek gruplu deneysel desenlerin tercih edilmesinin araştırmanın doğasına daha uygun olacağını vurgulamaktadır. Bu araştırmada da bir öğrenme süreci planlanmış ve öğrencilerin kaygı düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Benzer bir grup belirlenerek bir kontrol grubu oluşturulduğunda araştırmacı tarafından kontrol edilemeyen durumların kontrol grubunun puanlarına etki edebileceği göz önünde bulundurularak tek gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında ise bireysel görüşmeler yapılmıştır. Nitel görüşme yöntemi, katılımcıların fikirlerini ve görüşlerini öğrenmek için kullanılan bir veri toplama yöntemidir. Nitel araştırmalarda bir konu hakkında derinlemesine bilgi almak ve ele alınan konunun detaylı bir şekilde açıklanması amaçlanmaktadır (Marshall ve Rossman, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Önceki araştırmalardan faydalanarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Mevcut literatür incelenerek ve uzman görüşleri dikkate alınarak iki açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form, katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerde kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nicel boyutu evrenini, 2023-2024 Akademik yılı Güz döneminde Marmara Bölgesinde bir kamu üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı B1 sınıfında öğrenim gören, bölümlerinde %100 İngilizce olarak programlarına devam edecek olan 46 öğrenci oluşturmuştur. Mevcut hazırlık sınıfı nicel veriler için deney grubu olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu çalışma grubu uygun örneklem yoluyla 46 öğrenci arasından seçilen, 10 hazırlık sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Uygun örneklem yöntemi araştırmacının katılımcılara kolay erişimi olduğu için seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı seviyesini ve kaynaklarını araştırmak için bir anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıldı. Horwitz (1986) tarafından geliştirilen ve Aydın (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yabancı Dil Kaygı Ölçeği Marmara bölgesinde bir kamu üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık B1 Sınıfında öğretim gören 46 öğrenciye ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Anketin yanı sıra, 10 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme soruları görüşme şeklinde uygulanmış ve öğrencilerin bakış açısından sözlü iletişim aktivitelerinin İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin başlıca kaynaklarını belirlemek için kullanılmıştır.

3.3.1. Yabancı Dil Kaygı Ölçeği

Araştırmanın nicel verileri, sözlü iletişim etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla uygulama öncesi ve uygulama sonrası Yabancı Dil Kaygı Ölçeği (YDKÖ) ile ön-test ve son-test olarak toplanmıştır. Horwitz (1986) tarafından geliştirilen ve Aydın (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yabancı Dil Kaygı Ölçeğinin gerekli izinleri e-posta yoluyla alınarak, 46 üniversite hazırlık B1 sınıfı öğrencisine Türkçe versiyonu uygulanmıştır.

YDKÖ, iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu gibi üç önemli kaygı boyutunu ölçen geçerli ve güvenilir bir araçtır ve toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, 1, 4, 9, 14, 15, 18, 24, 27, 29, 30 ve 32. maddeler iletişim kaygısını özellikle bu çalışma için yabancı dil konuşma kaygısı ile ilişkilendirilmiştir; 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26 ve 28. maddeler sınav kaygısını ve 2, 7, 13, 19, 23, 31 ve 33. maddeler olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmektedir. YDKÖ, katılımcıların her bir önermeye tek bir yanıt seçmelerini sağlayan beş noktalı Likert ölçeğiyle değerlendirilmiştir (1; Kesinlikle katılmıyorum, 2; Katılmıyorum, 3; Ne katılıyorum ne de katılmıyorum, 4; Katılıyorum, 5; Kesinlikle katılıyorum). Bu ölçekte düşük kaygı maddeleri (2, 5, 8, 14, 11, 18, 22, 28 ve 32) ters kodlanmış olup, tüm maddeler için yüksek puanlar yüksek kaygıyı yansıtacak şekilde düzenlenmiştir (5; Kesinlikle katılmıyorum, 4; Katılmıyorum, 3; Ne katılıyorum ne de katılmıyorum, 2; Katılıyorum, 1; Kesinlikle katılıyorum).

Yabancı Dil Kaygı Ölçeğine ait cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde ölçek toplam puanı için 0,87; iletişim kaygısı boyutu için 0,78; sınav kaygısı için 0,63 ve olumsuz değerlendirilme korkusu boyutu için 0,78 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen cronbach alpha katsayılarının 0,60 ile 0,90 arasında olması oldukça güvenilir, 0,90 ile 1,00 arasında olması ise yüksek düzeyde güvenilir olarak değerlendirilmektedir (Can, 2018).

Ölçekte yer alan iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyutlarındaki maddelerden elde edilen puanların ortalamalarının 1,00-1,80 arasında değere sahip olması Çok Düşük, 1,81-2,60 arasında değere sahip olması Düşük, 2,61-3,40 arasında değere sahip olması Orta, 3,41-4,20 arasında değere sahip olması Yüksek, 4,21-

5,00 arasında değere sahip olması Çok Yüksek kaygı düzeyi olarak değerlendirilmek üzere kategorize edilmiştir (Metin, 2014).

3.3.2. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Bu araştırmanın nitel bölümü için, literatür incelemesi ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Bu sorular, İngilizce konuşma kaygısının nedenleri ile sınıf içi sözlü iletişim aktivitelerinin bu kaygı üzerindeki etkisini anlamak amacıyla oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında, uygun örneklem yöntemiyle seçilen on hazırlık sınıf öğrencisiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler aracılığıyla, öğrencilerin yaşadığı konuşma kaygı nedenleri ve sözlü iletişim etkinliklerinin bu kaygıya olan etkisi hakkında detaylı bilgi elde edilmiştir. Katılımcıların ilgili literatür hakkındaki bakış açılarını almak için iki görüşme sorusu sorulmuştur. Görüşmeye başlarken öğrencilerden cevaplarını verilen görüşme formlarına yazmaları istenmiştir ve öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. Nitel bulguların altında yer verilen doğrudan alıntılarda öğrenci isimleri Ö1, Ö2 şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler, 06 Kasım 2023 – 29 Aralık 2023 tarihler arasında, sekiz haftalık bir sürede, Marmara Bölgesi'nde bulunan bir kamu üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık B1 Seviye Sınıfı öğrencilerinden toplanmıştır. Bu araştırmanın etkinlikleri için Dil Becerileri dersinde haftada dört saat ayrılmıştır. Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Veri toplama süreci temel boyutlarıyla aşağıdaki Tablo 1' de yer almaktadır.

Tablo 1

Verilerin toplanma süreci

HAFTALAR	B1 SINIF (ETKİNLİKLER)
1. Hafta	Araştırma ile ilgili bilgi verildi. YDSKÖ Ön-Test uygulandı.
2. Hafta	1. Resim Tasviri Etkinliği Resim tanımlama ve çizme
3. Hafta	2. Resim Tasviri Etkinliği Resimden çıkarım yapma
4. Hafta	1. Hikâye Anlatma Etkinliği Resimlerden hikâye oluşturma ve anlatma
5. Hafta	2. Hikâye Anlatma Etkinliği Masalları Günümüze Uyarlama
6. Hafta	Grup Sunumu Dünyamızı Koruyalım
7. Hafta	Bireysel Sunum Sosyal Medyanın Gençler Üzerindeki Etkisi
8. Hafta	YDSKÖ Son-Test uygulandı 10 Öğrenci ile görüşme yapıldı

Tablo 1’de görüldüğü gibi Yabancı Dil Kaygı Ölçeğini vermeden önce, katılımcı öğrencilere çalışmanın amacı ve bu konunun literatür için önemi hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenciler, bu anketin sadece yanıtlarının kullanılacağı, isimlerinin ve diğer bilgilerinin gizli tutulacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir. Öğrencilerden tüm soruları tamamlamaları, herhangi bir öge bırakmamaları istenmiştir. Araştırmanın amacı hakkında öğrencilere bilgi verildikten sonra yaklaşık 20 dakika süren ön test, herhangi bir sorun olmadan ve eksik bir araç bırakmadan yüz yüze tamamlanarak toplanmıştır.

Veri toplamanın ikinci haftasında araştırmacı, öğrencilere resim tanımla etkinliğini uygulamaya başlamıştır. Öğrencilere en çok sevdikleri resim türleri sorulmuş ve konu tanıtılmıştır. Etkinliğe başlamadan önce resim tanımlama etkinliğinde kullanılacak dilbilgisi yapısı ve kelimeler hatırlatılmıştır. Ayrıca kelimelerin telaffuzları sınıfça pratik yapılmıştır. Projeksiyondan ünlü bir ressamın tablosu yansıtılmış ve bir süre öğrencilerle tablo ile ilgili konuşulmuş ve bu tablo öğretilen dilbilgisi yapısı ve kelimelerle anlatılmaya başlanmıştır. Tablo ile ilgili bilgiler anlatılırken öğrencilerin dikkatinin kullanılan cümle kalıplarında ve kelimelerde olması için sorular sorulmuştur. Örnekleme, resim tanımlama bittikten sonra öğrenciler ikili gruplara ayrılmıştır. İkili gruplarda öğrenciler A ve B olarak adlandırılmış ve her bir grup için iki ünlü tablonun resmi hazırlanmıştır. Tüm A öğrencilere birinci resim ve

tüm B öğrencilerine ikinci resim verilmiştir. Buna ek olarak gruptaki her bir öğrenciye boş kağıt ve keçeli kalem dağıtılmıştır. Öğrencilerden, öğrendikleri kelime dağarcığı ve yapıları kullanarak kendilerine verilen resmi bireysel olarak grup arkadaşına tanımlamaları ve onlar tanımlama yaparken grup arkadaşından da tanımlanan resmi çizmeleri istenmiştir. Önce A grubu öğrencilerine resimler verilmiştir ve B grubu çizmiştir. Sonra B grubu öğrencilerine resimler verilmiştir ve A grubu öğrencileri çizmiştir. Aktivite bittikten sonra tüm ikili gruplardaki öğrenciler birbirlerine çizdikleri resimleri göstermişlerdir.

Üçüncü haftaya gelindiğinde resim tasviri ikinci etkinliği ile ilgili dilbilgisi kalıpları ve kullanılacak kelimeler verilmiştir. İnsanların görünüşlerine dayanarak insanlar hakkında sonuçlar veya tahminler yapma kavramı ile ilgili sınıfta tartışma yapılmıştır. Öğrenciler 4'lü gruplara ayrılmışlardır. Her gruba farklı senaryolarda insanları gösteren resimleri içeren çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Çalışma kâğıdının üzerinde 4 tane resim bulunmaktadır. Öğrencilerden her bir resmi incelemeleri ve insanların meslekleri, fiziksel görünüşleri ve kişisel özellikleri hakkında sonuçlar çıkarmak için öğrenilen dilbilgisi kalıpları ve kelimeleri kullanmaları istenmiştir. Bu aktivite için 10 dakika süre verilmiştir. Süre tamamlandıktan sonra her grup tek tek tahtaya gelerek grup üyeleri projeksiyondan yansıtılan resimleri birer birer tanıtmıştır. Tanımlar başlamadan önce dinleyici olan öğrencilerden arkadaşlarını iyi dinlemeleri ve kendi tanımları ile benzerlik olanlar varsa, kendileri resmini tanımlarken kiminle benzer olduğunu belirtmeleri gerektiği söylenmiştir. Her öğrenci resmini açıklarken öğrencilere yaptıkları varsayımların nedenleri sorulmuştur. Resimler tanımlanmış ve bütün aktivite tamamlandıktan sonra resimlerdeki kişilerin gerçekte kim oldukları ve ne iş yaptıkları öğrencilere açıklanmıştır.

Dördüncü hafta resimlerle hikâye anlatım etkinliği yapılmıştır. Öncelikle hikâye anlatmanın edebiyat, eğlence ve hatta kişisel iletişim gibi çeşitli alanlardaki önemi üzerine sınıfta kısaca tartışma yapılmıştır. Hikâye unsurları (karakter, olay, yer, zaman) hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacı daha önce katılmış olduğu “Öğretmenlik Eğitimi” seminerinde hikâye anlatımı ile ilgili yaptıkları etkinliği öğrencilere izletmiştir. Video izlendikten sonra öğrenciler 4'erli gruplara ayrılmış ve projeksiyondan 10 tane karışık şekilde küçük resimler gösterilmiştir. Öğrencilerden hem resimleri sıraya koymaları hem de resimdeki olayları hikâyeleştirmeleri istenmiştir. Bu etkinlik için öğrencilere 20 dakika süre verilmiştir. Süre sonunda gruplar aralarından bir sözcü seçip, sınıfa resimlerden oluşturdukları hikâyeleri

anlatmışlardır. Tüm gruplar anlattıktan sonra sınıfa resimlerin sırası ve hikâye öğrencilere anlatılmıştır.

Beşinci haftada ikinci hikâye anlatımı gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere çocukluk dönemlerinde en çok hangi masalı dinlemeyi ve okumayı sevdiğini sorulmuştur. Her öğrenciden alınan yanıt not alındıktan sonra öğrencilerden en sevdiğini masalları günümüze uyarlamaları istenmiştir. Masalın tamamını değil yalnızca istedikleri bölümü uyarlamaları istenmiştir. Bir örnek çalışma olarak “Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler” masalı yıl 2020’ye uyarlanarak araştırmacı tarafından öğrencilere anlatılmıştır. Tüm öğrencilerden kendilerinin severek okuduğu ve dinledikleri masalı 2020 ve sonrası için uyarlamaları istenmiştir. Öğrencilere bunun için 20 dakika süre verilmiştir. Öğrenciler hazır olunca masallarını tek tek, okuma yapmadan anlatmışlardır.

Altıncı hafta grup sunum etkinliği gerçekleşti. Araştırmacı “Etkili Sunum” üzerine bilgi vermiştir. Üniversite ve profesyonel ortamlarda sunum becerilerinin önemi öğrencilerle soru cevap şeklinde tartışılmıştır. Öğrencilere sunum temalarının “Dünyamızı Korumalıyız” olduğu ve bu konuyla ilgili gruplar halinde sunum hazırlamaları söylenmiştir. Örnek olarak beş dakika süren bir grup sunumu sınıfta izletilmiş ve bu sunumla ilgili öğrenciler hem birbirlerine hem de öğretmenlerine sorular sormuşlardır.

Ayrıca hazırlayacakları konu ile ilgili kitaplarındaki “Küçük Eylemler, Büyük sonuçlar” adlı ünitenin başlığı tahtaya büyük harflerle yazılmış ve öğrencilerle beyin fırtınası yapılmıştır. Öğrencilerden “su tasarrufu, elektrik tasarrufu, havlu kâğıt tasarrufu vb. cevaplar alınmıştır. Bunun üzerine öğrenciler 4’erli gruplara ayrılmış ve her gruba sunum yapacakları konular verilmiştir. Sunum sürelerinin 8’er dakika olacağı bilgisi öğrencilere verilmiştir. Bir ders saatinde öğrencilerden konuları üzerinde araştırma yapmaları ve sunumlarını hazırlamaları istenmiştir. Sonrasında öğrenciler gruplar halinde sınıfın önüne gelip konularını anlatmaları istenmiştir. Grupları dinleyen öğrenciler sunum bitince arkadaşlarına soru sorup “Dünyamızı Korumalıyız” temasında neler yapılabileceği hakkında birbirleriyle paylaşımda bulunmuşlardır.

Yedinci haftaya gelindiğinde bireysel sunum etkinliğinin hazırlıkları yapılmıştır. Bireysel sunumların etkili olması için öğrencilere bilgi verilmiştir. Bu etkinliğin konusu olan “Sosyal Medyanın Gençler Üzerindeki Etkisi” öğrencilere online olarak gönderilmiştir ve sunumlarını hazırlamaları için iki gün süre verilmiştir. Her öğrencinin sunumunun 4-5 dakika aralığında olması istenmiştir.

Sekizinci haftada etkinlikler tamamlandığı için öğrencilere YDKÖ son-test olarak tekrar verilmiş; yaklaşık 20 dakika süren son-test, herhangi bir sorun olmadan ve eksik bir araç bırakmadan, 46 anket ögesi yüz yüze toplanmıştır.

Planlanan etkinliklerin tamamlanmasından sonra yabancı dil konuşma kaygısının temel kaynakları ile sınıf içi sözel iletişim aktivitelerinin bu kaygıya etkisinin boyutuyla ilgili bilgi edinilmesi amacıyla, öğrenciler arasından on hazırlık sınıfı öğrencisine görüşme soruları sorulmuştur. Öğrencilere çalışmanın amacı ile ilgili ve yanıtlarının genelde yabancı dil konuşma kaygısının temel kaynaklarını ve özellikle bu kaygının sözlü iletişim aktivitelerine olan etkisinin araştırmaya yardımcı olacağı ile ilgili bilgi verilmiştir. Ayrıca, isimlerinin gizli tutulacağı ve yanıtlarının mevcut araştırmada kullanılacağı belirtilmiştir. Mülakata başlarken öğrencilere görüşme formları verilmiş ve soruların cevaplamalarını yazmaları istenmiştir. Aynı zamanda görüşmeler ses kaydına alınarak mülakat süreci bire bir şekilde tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizi sürecinde öncelikli olarak verilerin normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını kontrol etmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerin ± 2 arasında olması durumunda normal dağılım varsayımı yapılabileceğini ifade edilmektedir (George and Mallery, 2016). Tablo 2’de yer verilen betimsel istatistikler incelendiğinde grupların normallik varsayımını sağladığı görülmektedir. Buradan hareketle normal dağılım gösteren grupların ikili karşılaştırmasında parametrik test ailesinden olan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi kullanılmıştır. Bununla birlikte ortalama, standart sapma ve yüzde gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Değişkenler arası ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS24 programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin analizi yapılırken nitel veri analizi tekniklerinden içerik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, bir konuyla ilgili bir metnin içeriğine ilişkin kelime gruplarının kısaltılması, kategorilere ayrılması ve belirli kurallar kullanılarak kodların çıkarılması yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2008). Mevcut araştırmada, verilerin analizi yapılırken, katılımcıların sorulara verdiği yanıtlardan yola çıkılarak kodlara ulaşılmıştır ve kodlardan tema oluşturulmuştur. Nitel bulguların altında yer verilen doğrudan alıntılarda katılımcıların isimleri Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö10 şeklinde kodlanarak sunulmuştur. Verilerin analizinde Maxqda18 paket programı kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularına yönelik elde edilen nicel ve nitel verilerine ait bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Nicel Araştırma Bulguları

Araştırmanın ilk sorusu, öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki uygulama öncesi ve uygulama sonrası konuşma kaygı düzeylerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu nedenle, veri toplamak için Yabancı Dil Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Anket, 5 puanlık Likert tipi bir derecelendirme ölçeği üzerine dayalı olarak 33 madde içermektedir, bu maddeler “Tamamen Katılıyorum” (5) ile “Hiç Katılmıyorum” (1) arasında bir skalaya sahiptir. Bu bölümde, ön-test ve son-test betimsel istatistikleri, iletişim kaygısı alt boyut bulguları, sınav kaygısı alt boyut bulguları ve olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyut bulguları sunulmaktadır.

Tablo 2
Öğrencilerin uygulama öncesi yabancı dil kaygı düzeyleri

Değişken	n	x	ss	Çarpıklık	Basıklık
		Ortalama			
		Puan*			
İletişim (Konuşma) Kaygısı	46	2,56	0,63	0,19	-0,20
Sınav Kaygısı	46	2,30	0,46	0,55	-0,04
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	46	2,40	0,72	0,23	-0,31
Toplam Puan	46	2,41	0,49	0,43	0,39

*Çok düşük kaygı: 1,00-1,80, Düşük kaygı: 1,81-2,60, Orta Düzey Kaygı: 2,61-3,40, Yüksek Kaygı: 3,41-4,20, Çok Yüksek Kaygı: 4,21-5,00

Tablo 2’de öğrencilerin ön test puan ortalamalarına ait bulgulara yer verilmiştir. Buna göre; iletişim kaygısı alt boyut puan ortalaması $2,56 \pm 0,63$; sınav kaygısı alt boyut puan ortalaması $2,30 \pm 0,46$, olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyut puan ortalaması $2,40 \pm 0,72$, ölçek toplam puan ortalaması $2,41 \pm 0,49$ olarak bulunmuştur.

Ölçek toplam puanı ve alt ölçek toplam puan ortalamaları değerlendirildiğinde öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, ölçeğin alt boyutlarının aritmetik ortalama puanları incelendiğinde öğrencilerin en yüksek kaygıyı iletişim kaygısı alt boyutunda yaşadıkları, en az kaygının ise sınav kaygısı alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu bulgular, yabancı dil konuşma durumlarının öğrencilerin daha fazla kaygı duymalarına neden olduğunu göstermektedir.

Tablo 3
Öğrencilerin uygulama öncesi iletişim kaygısı bulguları

İletişim Kaygısı		Hiç		Kısmen		Orta		Yüksek		Tamamen	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.İngilizce derslerinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum.	Ön Test	6	13,0	15	32,6	15	32,6	8	17,4	2	4,3
4.Öğretmenin İngilizce söylediklerini anlamamak beni korkutuyor.	Ön Test	17	37,0	8	17,4	12	26,1	7	15,2	2	4,3
9.İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik olmaya başlıyorum.	Ön Test	7	15,2	12	26,1	9	19,6	12	26,1	6	13,0
14.İngilizceyi ana dili olarak kullanan biriyle konuşurken gergin olmam.	Ön Test	11	23,9	15	32,6	10	21,7	8	17,4	2	4,3
15.Öğretmenimin yaptığı düzeltmeyi anlamadığımda üzülüyorum.	Ön Test	4	8,7	10	21,7	11	23,9	16	34,8	5	10,9
18.İngilizce derslerinde konuşurken kendime güveniyorum.	Ön Test	5	10,9	16	34,8	16	34,8	7	15,2	2	4,3
24.Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşurken çok çekindiğimi hissediyorum.	Ön Test	8	17,4	20	43,5	13	28,3	3	6,5	2	4,3
27.İngilizce dersinde konuşurken endişeleniyorum ve kafam karışıyor.	Ön Test	20	43,5	18	39,1	5	10,9	1	2,2	2	4,3
29.İngilizce öğretmenimin söylediği her sözü anlayamayınca endişeleniyorum.	Ön Test	10	21,7	12	26,1	15	32,6	7	15,2	2	4,3
30.İngilizce konuşmak için öğrenmem gereken kuralların çokluğu altında ezildiğimi hissediyorum.	Ön Test	8	17,4	13	28,3	12	26,1	7	15,2	6	13,0
32.Anadili İngilizce olan insanlar arasında muhtemelen kendimi rahat hissederim	Ön Test	14	30,4	10	21,7	15	32,6	5	10,9	2	4,3

Tablo 3’te çalışmaya dâhil olan öğrencilerin İletişim Kaygısı alt boyutu ile ilgili ön-test bulguları her bir madde için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum*” ifadesine ön-test katılım oranları incelendiğinde; yüzde 13’ü hiç katılmıyorum, yüzde 32,6’sı katılmıyorum, yüzde 32,6’sı kararsızım, yüzde 17,4’ü katılıyorum ve yüzde 4,3’ü ise tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin yarıya yakını (22 öğrenci) İngilizce derslerinde konuşurken kaygı duymadığını belirtmiştir. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin önemli bir kısmının İngilizce derslerinde konuşurken kendinden emin olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin “*Öğretmenin İngilizce söylediklerini anlamamak beni korkutuyor*” maddesine ön test katılım oranlarına bakıldığında; yüzde 37’si hiç katılmıyorum, yüzde 17,4’ü katılmıyorum, yüzde 26,1’i kararsızım, yüzde 15,2’si katılıyorum ve yüzde 4,3’ü ise tamamen katılıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. Öğrencilerin yarıdan fazlası (25 öğrenci) öğretmenin İngilizce söylediklerini anlamama konusunda korku hissetmediğini belirtmiştir. Buna göre, öğrencilerin büyük bir kısmının rahat olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik olmaya başlıyorum*” maddesine ön-test katılım oranları incelendiğinde; yüzde 15,2’si hiç katılmıyorum, yüzde 26,1’i katılmıyorum, yüzde 19,6’sı kararsızım, yüzde 26,1’i katılıyorum ve yüzde 13’ünün ise tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. 19 öğrenci İngilizce derslerinde hazırlık yapmadan konuştuğunda panik olmadığını belirtirken, 18 öğrenci de panik olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşma durumunda farklı seviyelerde stres ve kaygı yaşadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin “*İngilizceyi anadili olarak kullanan biriyle konuşurken gergin olmam*” maddesine ön-test katılım oranları değerlendirildiğinde; yüzde 23,9’u hiç katılmıyorum, yüzde 32,6’sı katılmıyorum, yüzde 21,7’si kararsızım, yüzde 17,4’ü katılıyorum ve yüzde 4,3’ü tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin yarıdan fazlasının (26 öğrenci) İngilizceyi anadili olarak kullanan biriyle konuşurken gergin oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin “*Öğretmenimin yaptığı düzeltmeyi anlamadığımda üzülüyorum*” ifadesine ön-test katılım oranlarına ait bulgular incelendiğinde; katılımcıların yüzde 8,7’si hiç katılmıyorum, yüzde 21,7’si katılmıyorum, yüzde 23,9’u kararsızım, yüzde 34,8’i katılıyorum ve yüzde 10,9’u tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin yarıya yakınının (21 öğrenci) öğretmenin yaptığı düzeltmeyi anlamadığında üzgün olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenin geri bildirim verirken öğrencilerin anlayacağı biçimde, çeşitli anlatım teknikleri kullanarak bildirim vermesi gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde konuşurken kendime güveniyorum*” maddesi ön-test katılım oranları değerlendirildiğinde; katılımcıların yüzde 10,9’u hiç katılmıyorum, yüzde 34,8’i katılmıyorum, yüzde 34,8’i kararsızım, yüzde 15,2’si katılıyorum ve yüzde 4,3’ü tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin yarıya yakını (21 öğrenci) İngilizce derslerinde konuşurken kendilerine güvenmediklerini belirtmiştir. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin önemli bir kısmının İngilizce derslerinde konuşurken özgüven sorunu yaşadığını göstermektedir.

Öğrencilerin “*Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşurken çok çekindiğimi hissediyorum*” ifadesine ön-test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 17,4’ü hiç katılmıyorum, yüzde 43,5’i katılmıyorum, yüzde 28,3’ü kararsızım, yüzde 6,5’i katılıyorum ve yüzde 4,3’ü tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin yarıdan fazlasının (28 öğrenci) diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşurken çekinmedikleri görülmektedir.

Öğrencilerin “*İngilizce dersinde konuşurken endişeleniyorum ve kafam karışıyor*” ifadesine ön-test katılım oranlarına ait bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların yüzde 43,5’i hiç katılmıyorum, yüzde 39,1’i katılmıyorum, %10,9’u kararsızım, %2,2’si katılıyorum ve %4,3’ü tamamen katılıyorum olarak cevap vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (38 öğrenci) İngilizce dersinde konuşurken endişelenmediklerini ve akıllarının karışmadığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin “*İngilizce öğretmenimin her sözünü anlamayınca endişeleniyorum*” ifadesine ön-test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 21,7’si hiç katılmıyorum, yüzde 26,1’i katılmıyorum, yüzde 32,6’sı kararsızım, yüzde 15,2’si

katılıyorum ve yüzde 4,3'ü tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin yarıya yakını (22) İngilizce öğretmenin her sözünü anlamadığında endişelenmedikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin “İngilizce konuşmak için öğrenmem gereken kuralların çokluğu altında ezildiğimi hissediyorum” maddesi ön-test katılım oranları değerlendirildiğinde, katılımcıların yüzde 17,4'ü hiç katılmıyorum, yüzde 28,3'ü katılmıyorum, yüzde 26,1'i kararsızım, yüzde 15,2'si katılıyorum ve yüzde 13,0'ü tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin yarıya yakını (21 öğrenci) İngilizce konuşmak için öğrenmesi gereken kuralların çokluğundan endişelenmediğini belirtmiştir. Buna göre, bu öğrencilerin İngilizce dil bilgisi kurallarını öğrenme konusunda daha rahat oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin “Anadili İngilizce olan insanlar arasında muhtemelen kendimi rahat hissederim” ifadesine ön-test katılım oranlarına bakıldığında, katılımcıların yüzde 30,4'ü hiç katılmıyorum, yüzde 21,7'si katılmıyorum, yüzde 32,6'sı kararsızım, yüzde 10,9'u katılıyorum ve yüzde 4,3'ü tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası (24 öğrenci) anadili İngilizce olan kişiler arasında kendilerini rahat hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4

Öğrencilerin uygulama öncesi sınav kaygısı bulguları

Sınav Kaygısı	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3. İngilizce derslerinde bana söz verileceği zaman titriyorum. Ön Test	17	37,0	13	28,3	5	10,9	8	17,4	3	6,5
5. Daha fazla İngilizce dersine girsem bile sıkılmam. Ön Test	14	30,4	12	26,1	13	28,3	5	10,9	2	4,3
6. İngilizce derslerinde kendimi dersten başka şeyler düşünürken buluyorum. Ön Test	12	26,1	13	28,3	14	30,4	6	13,0	1	2,2
8. İngilizce derslerinin sınavlarında genellikle rahatım. Ön Test	10	21,7	21	45,7	13	28,3	2	4,3	0	0
10. İngilizce derslerinde başarısız olmanın sonuçları beni endişelendiriyor. Ön Test	7	15,2	7	15,2	9	19,6	16	34,8	7	15,2

Tablo 4'ün devamı

11. Bazı insanların İngilizce derslerinde neden mutsuz olduklarını anlamıyorum.	Ön Test	8	17,4	14	30,4	15	32,6	7	15,2	2	4,3
12. İngilizce derslerinde bildiğim şeyleri unuttuğumda çok sinirlenebiliyorum.	Ön Test	3	6,5	8	17,4	6	13,0	20	43,5	9	19,6
16. Çok iyi hazırlanmış olsam bile İngilizce derslerinde kaygılı hissediyorum.	Ön Test	11	23,9	17	37,0	8	17,4	8	17,4	2	4,3
17. Sıklıkla İngilizce derslerine gitmeyi istemiyorum.	Ön Test	28	60,9	14	30,4	2	4,3	2	4,3	0	0
20. İngilizce derslerinde bana seslenildiği zaman kalbimin çarptığını hissedebiliyorum.	Ön Test	13	28,3	14	30,4	6	13,0	8	17,4	5	10,9
21. İngilizce dersinin sınavına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar karışıyor.	Ön Test	19	41,3	16	34,8	6	13,0	4	8,7	1	2,2
22. İngilizce derslerine çok iyi hazırlanınca kendimi baskı altında hissetmiyorum.	Ön Test	12	26,1	18	39,1	12	26,1	3	6,5	1	2,2
25. İngilizce dersleri öyle hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan korkuyorum.	Ön Test	19	41,3	13	28,3	10	21,7	4	8,7	0	0
26. İngilizce derslerinde diğer derslerdekinden daha gergin ve huzursuz hissediyorum.	Ön Test	28	60,9	13	28,3	4	8,7	1	2,2	0	0
28. İngilizce dersine giderken kendimi rahat ve güvenli hissediyorum.	Ön Test	13	28,3	24	52,2	4	8,7	4	8,7	1	2,2

Tablo 4'te çalışmaya dahil olan öğrencilerin Sınav kaygısı alt boyutu ile ilgili ön-test bulguları her bir madde için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde bana söz verileceği zaman titriyorum.*” ifadesine ön-test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 37,9'si hiç katılmıyorum, yüzde 28,3'ü katılmıyorum, yüzde 10,9'u kararsızım, yüzde 17,4'ü katılıyorum ve yüzde 6,5'i tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (30 öğrenci), İngilizce derslerinde kendilerine söz verildiği zaman titremediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin “*Daha fazla İngilizce dersine girsem bile sıkılmam.*” maddesi ön-test katılım oranlarına bakıldığında, katılımcıların yüzde 30,4'ü hiç katılmıyorum, yüzde 26,1'i katılmıyorum, yüzde 28,3'ü kararsızım, yüzde 10,9'u katılıyorum ve yüzde 4,3'ü tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu (26 öğrenci) daha fazla İngilizce dersi almaları halinde sıkılacaklarını düşünmektedir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde kendimi dersten başka şeyler düşünürken buluyorum.*” maddesi ön-test katılım oranlarına ait bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların yüzde 26,1’i hiç katılmıyorum, yüzde 28,3’ü katılmıyorum, yüzde 30,4’ü kararsızım, yüzde 13,0’ü katılıyorum ve yüzde 2,2’si tamamen katılıyorum şeklinde cevaplamıştır. Öğrencilerin yarıdan fazlası (25 öğrenci) İngilizce dersinde kendilerini dersten başka şeyler düşünürken bulmadıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla bu öğrencilerin ders sırasında dikkati dağılmadığını ve derse odaklandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinin sınavlarında genellikle rahatım.*” ifadesine ön-test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 21,7’si hiç katılmıyorum, yüzde 45,7’si katılmıyorum, yüzde 28,3’ü kararsızım, yüzde 4,3’ü katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu (31 öğrenci) İngilizce derslerinin sınavlarında genellikle rahat olmadıklarını belirtmiştir. Buna göre, öğrencilerin önemli bir kısmının İngilizce sınavlarında kaygı duydukları söylenebilir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde başarısız olmanın sonuçları beni endişelendiriyor.*” maddesi ön-test katılım oranına bakıldığında; katılımcıların yüzde 15,2’si hiç katılmıyorum, yüzde 15,2’si katılmıyorum, yüzde 19,6’sı kararsızım, yüzde 34,8’i katılıyorum ve yüzde 15,2’si tamamen katılıyorum şeklinde cevaplamıştır.

Öğrencilerin yarısı (23 öğrenci) İngilizce derslerinde başarısız olmanın sonuçlarının kendilerini endişelendirdiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin “*Bazı insanların İngilizce derslerinde neden mutsuz olduklarını anlamıyorum.*” ifadesine ön-test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 17,4’ü hiç katılmıyorum, yüzde 30,4’ü katılmıyorum, yüzde 32,6’sı kararsızım, yüzde 15,2’si katılıyorum ve yüzde 4,3’ü tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin yarısına yakını (22 öğrenci) bazı insanların İngilizce derslerinde neden mutsuz olduklarını anladıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde bildiğim şeyleri unuttuğumda çok sinirlenebiliyorum.*” maddesine ön test katılım oranları değerlendirildiğinde, katılımcıların yüzde 6,5’i hiç katılmıyorum, yüzde 17,4’ü katılmıyorum, yüzde 13,0’ü kararsızım, yüzde 43,5’i katılıyorum ve yüzde 19,6’sı tamamen katılıyorum cevabı vermiştir. Öğrencilerin

çoğunluğu (29 öğrenci) İngilizce derslerinde bildiği şeyleri unuttuğunda çok sinirlendiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin “*Çok iyi hazırlanmış olsam bile İngilizce derslerinde kaygılı hissediyorum.*” maddesine ön test katılım oranlarına bakıldığında, katılımcıların yüzde 23,9’u hiç katılmıyorum, yüzde 37,0’si katılmıyorum, yüzde 17,4’ü kararsızım, yüzde 17,4’ü katılıyorum ve yüzde 4,3’ü tamamen katılıyorum şeklinde yanıtlamıştır. Öğrencilerin yarıdan fazlası (28 öğrenci) İngilizce derslerine çok iyi hazırlandıklarında kaygılı hissetmediklerini belirtmişlerdir. Dersine iyi hazırlanan öğrencilerin ders sırasında kendilerini rahat hissettikleri ve kaygı yaşamadıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin “*Sıklıkla İngilizce derslerine gitmeyi istemiyorum.*” ifadesine ön test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 60,9’u hiç katılmıyorum, yüzde 30,4’ü katılmıyorum, yüzde 4,3’ü kararsızım ve yüzde 4,3’ü katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (42 öğrenci) İngilizce derslerine gitmek istedikleri görülmektedir. Bu durum, genel olarak öğrencilerin İngilizce derslerine katılma konusunda olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde bana seslenildiği zaman kalbimin çarptığını hissedebiliyorum.*” maddesine ön test katılım oranları değerlendirildiğinde, katılımcıların yüzde 28,3’ü hiç katılmıyorum, yüzde 30,4’ü katılmıyorum, yüzde 13,0’ü kararsızım, yüzde 17,4’ü katılıyorum ve yüzde 10,9’u tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin yarıdan fazlası (27 öğrenci) İngilizce dersinde kendilerine seslenildiği zaman kalp çarpıntısı hissetmediklerini belirtmektedir. Buna göre, öğrencilerin önemli bir kısmının İngilizce dersinde seslenildiğinde stres veya heyecan yaşamadığını söylenebilir.

Öğrencilerin “*İngilizce dersinin sınavına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar karışıyor.*” ifadesine ön test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 41,3’ü hiç katılmıyorum, yüzde 34,8’i katılmıyorum, yüzde 13,0’ü kararsızım, yüzde 8,7’si katılıyorum ve yüzde 2,2’si tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (35 öğrenci) İngilizce sınavına çalışırken kafalarının karışmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerine çok iyi hazırlanınca kendimi baskı altında hissetmiyorum.*” maddesine ön test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 26,1’i hiç katılmıyorum, yüzde 39,1’i katılmıyorum, yüzde 26,1’i kararsızım, yüzde 6,5’i katılıyorum ve yüzde 2,2’si tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun (30 öğrenci) İngilizce derslerine çok iyi hazırlandıklarında bile kendilerini baskı altında hissettikleri görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin İngilizce dersleri için yaptıkları hazırlığın, onların baskı hissetmelerini yeterince azaltmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin “*İngilizce dersleri öyle hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan korkuyorum.*” maddesine ön test katılım oranları değerlendirildiğinde, katılımcıların yüzde 41,3’ü hiç katılmıyorum, yüzde 28,3’ü katılmıyorum, yüzde 21,7’si kararsızım, yüzde 8,7’si katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (32 öğrenci) İngilizce derslerinin hızlı ilerlemediğini düşünmektedir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde diğer derslerdekinden daha gergin ve huzursuz hissediyorum.*” ifadesine ön-test katılım oranlarına ait bulgular incelendiğinde, katılımcıların yüzde 60,9’u hiç katılmıyorum, yüzde 28,3’ü katılmıyorum, yüzde 8,7’si kararsızım ve yüzde 2,2’si katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (41 öğrenci) İngilizce derslerinde diğer derslere göre daha gergin ve huzursuz hissetmedikleri görülmektedir.

Öğrencilerin “*İngilizce dersine giderken kendimi rahat ve güvenli hissediyorum.*” maddesine ön test katılım oranlarına bakıldığında, katılımcıların yüzde 28,3’ü hiç katılmıyorum, yüzde 52,2’si katılmıyorum, yüzde 8,7’si kararsızım, yüzde 8,7’si katılıyorum ve yüzde 2,2’si tamamen katılıyorum cevabı vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (37 öğrenci) İngilizce dersine giderken kendilerini rahat ve güvenli hissetmedikleri görülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin İngilizce dersine karşı endişeli bir tutuma sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Öğrencilerin uygulama öncesi olumsuz değerlendirilme korkusu bulguları

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2. İngilizce derslerinde hata yapmak beni endişelendirmiyor.	Ön Test	6	13,0	14	30,4	8	17,4	13	28,3	5	10,9
7. Diğer öğrencilerin İngilizce konusunda benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.	Ön Test	4	8,7	17	37,0	18	39,1	5	10,9	2	4,3
13. İngilizce derslerinde parmak kaldırmaya utanıyorum.	Ön Test	22	47,8	9	19,6	11	23,9	4	8,7	0	0
19. İngilizce öğretmenim yaptığın her hatayı düzeltmek için hazır beklediğini düşünmek korkutuyor.	Ön Test	16	34,8	17	37,0	10	21,7	2	4,3	1	2,2
23. Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuklarını her zaman hissediyorum.	Ön Test	10	21,7	14	30,4	15	32,6	6	13,0	1	2,2
31. İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkuyorum.	Ön Test	16	34,8	15	32,6	5	10,9	8	17,4	2	4,3
33. İngilizce öğretmeni hazırlanmadığım yerlerden sorular sorduğunda tedirgin olurum.”	Ön Test	10	21,7	11	23,9	15	32,6	8	17,4	2	4,3

Tablo 5’te çalışmaya dâhil olan öğrencilerin Olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyutu ile ilgili ön-test bulguları her bir madde için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin “İngilizce derslerinde hata yapmak beni endişelendirmiyor.” ifadesine ön-test katılım oranlarına ait bulgular incelendiğinde, yüzde 13,0 hiç katılmıyorum, yüzde 30,4 katılmıyorum, yüzde 17,4 kararsızım, yüzde 28,3 katılıyorum ve yüzde 10,9 oranda ise tamamen katılıyorum şeklinde yanıt vermiştir. Öğrencilerin yarıya yakınının (20 öğrenci) İngilizce derslerinde hata yapmanın kendilerini endişelendirdiği görülmektedir. Buna göre, öğrencilerde hata yapma kaygısı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “Diğer öğrencilerin İngilizce konusunda benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.” maddesine ön-test katılım oranlarına bakıldığında, yüzde 8,7’si hiç katılmıyorum, yüzde 37,0’si katılmıyorum, yüzde 39,1’i kararsızım, yüzde 10,9’u katılıyorum ve yüzde 4,3’ü tamamen katılıyorum cevabı vermiştir. Öğrencilerin yarıya

yakını (21 öğrenci) İngilizce konusunda diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi olduklarını düşünmedikleri görülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin kendilerini diğer öğrencilerle kıyaslamadıkları ve bu konuda olumsuz hissetmedikleri söylenebilir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde parmak kaldırmaya utanıyorum.*” ifadesine ön-test katılım oranları incelendiğinde, yüzde 47,8’i hiç katılmıyorum, yüzde 19,6’sı katılmıyorum, yüzde 23,9’u kararsızım ve yüzde 8,7’si katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun (31 öğrenci) İngilizce derslerinde parmak kaldırmaktan utanmadıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin önemli bir kısmının sınıf içinde kendine güvendiği ve derse aktif olarak katılmaktan çekinmediklerini göstermektedir.

Öğrencilerin “*İngilizce öğretmenim yaptığın her hatayı düzeltmek için hazır beklediğini düşünmek korkutuyor.*” ifadesine ön-test katılım oranlarına ait bulgular değerlendirildiğinde, yüzde 34,8’i hiç katılmıyorum, yüzde 37,0’si katılmıyorum, yüzde 21,7’si kararsızım, yüzde 4,3’ü katılıyorum ve yüzde 2,2’si tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (33 öğrenci) öğretmenin yaptığı hatayı düzeltmesinden korkmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenin öğrencilere karşı olumlu bir tutum sergilemesinin bu durumun nedenleri arasında olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin “*Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuklarını her zaman hiss ediyorum.*” maddesine ön-test katılım oranlarına bakıldığında, yüzde 21,7’si hiç katılmıyorum, yüzde 30,4’ü katılmıyorum, yüzde 32,6’sı kararsızım, yüzde 13,0’ü katılıyorum ve yüzde 2,2’si tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin yarıdan fazlası (24 öğrenci) İngilizce konuşma konusunda diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi olduklarını düşünmediklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin “*İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana geleceklerinden korkuyorum.*” ifadesine ön-test katılım oranlarına ait bulgular incelendiğinde, yüzde 34,8’i hiç katılmıyorum, yüzde 32,6’sı katılmıyorum, yüzde 10,9’u kararsızım, yüzde 17,4’ü katılıyorum ve yüzde 4,3’ü tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun (31 öğrenci) İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin kendilerine geleceklerinden korkmadıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin kendilerine güvendikleri tespit edilmektedir.

Öğrencilerin “İngilizce öğretmeni hazırlanmadığım yerlerden sorular sorduğunda tedirgin olurum.” ifadesine ön-test katılım oranları değerlendirildiğinde, yüzde 21,7’si hiç katılmıyorum, yüzde 23,9’u katılmıyorum, yüzde 32,6’sı kararsızım, yüzde 17,4’ü katılıyorum ve yüzde 4.3’ü tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin yarıya yakınının (21 öğrenci) İngilizce öğretmenlerinin hazırlıklı olmadıkları yerlerden soru sorduğunda tedirgin olmadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 6

Öğrencilerin uygulama sonrası yabancı dil kaygı düzeyleri

Değişken	n	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
		Ort. Puan			
İletişim Kaygısı	46	2,26	0,56	0,84	-0,58
Sınav Kaygısı	46	2,29	0,49	-0,01	-0,29
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	46	2,28	0,64	0,52	0,11
Toplam Puan	46	2,28	0,45	-0,15	0,39

*Çok düşük kaygı: 1,00-1,80, Düşük kaygı: 1,81-2,60, Orta Düzey Kaygı: 2,61-3,40, Yüksek Kaygı: 3,41-4,20, Çok Yüksek Kaygı: 4,21-5,00

Tablo 6’da öğrencilerin son test puan ortalamalarına ait bulgulara yer verilmiştir. Buna göre; iletişim kaygısı alt boyut ortalaması $2,26 \pm 0,56$; sınav kaygısı alt boyut ortalaması $2,29 \pm 0,49$, olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyut kaygı ortalaması $2,28 \pm 0,64$, ölçek toplam puan ortalaması $2,28 \pm 0,45$ olarak bulunmuştur. Ölçek toplam puanı ve alt ölçek toplam puan ortalamaları değerlendirildiğinde öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu, en fazla kaygıyı sınav kaygısı alt boyutunda, en az kaygıyı ise iletişim kaygısı alt boyutunda yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 7

Öğrencilerin uygulama sonrası iletişim kaygısı düzeyleri

İletişim Kaygısı		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.İngilizce derslerinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum.	Son Test	8	17,4	23	50,0	12	26,1	3	6,5	0	0
4.Öğretmenin İngilizce söylediklerini anlamamak beni korkutuyor.	Son Test	19	41,3	11	23,9	8	17,4	8	17,4	0	0
9.İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik olmaya başlıyorum.	Son Test	7	15,2	12	26,1	14	30,4	8	17,4	5	10,9
14.İngilizceyi ana dili olarak kullanan biriyle konuşurken gergin olmam.	Son Test	31	67,4	0	0	9	19,6	6	13,0	0	0
15.Öğretmenimin yaptığı düzeltmeyi anlamadığımda üzülüyorum.	Son Test	9	19,6	8	17,4	8	17,4	20	43,5	1	2,2
18.İngilizce derslerinde konuşurken kendime güveniyorum.	Son Test	27	58,7	0	0	15	32,6	4	8,7	0	0
24.Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşurken çok çekindiğimi hissediyorum.	Son Test	11	23,9	19	41,3	6	13,0	9	19,6	1	2,2
27.İngilizce dersinde konuşurken endişeleniyorum ve kafam karışıyor.	Son Test	14	30,4	22	47,8	9	19,6	1	2,2	0	0
29.İngilizce öğretmenimin söylediği her sözü anlayamayınca endişeleniyorum.	Son Test	14	30,4	18	39,1	7	15,2	7	15,2	0	0
30.İngilizce konuşmak için öğrenmem gereken kuralların çokluğu altında ezildiğimi hissediyorum.	Son Test	6	13,0	15	32,6	12	26,1	8	17,4	5	10,9
32.Anadili İngilizce olan insanlar arasında muhtemelen kendimi rahat hissedirim	Son Test	29	63,0	0	0	11	23,9	5	10,9	1	2,2

Tablo 7’de çalışmaya dahil olan öğrencilerin İletişim kaygısı alt boyutu ile ilgili son-test bulguları her bir madde için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin “İngilizce derslerinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum” ifadesine son-test katılım oranları incelendiğinde yüzde 17,4’ü hiç katılmıyorum, yüzde 50,0’si katılmıyorum, yüzde 26,1’i kararsızım, yüzde 6,5’i katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu (31 öğrenci) İngilizce derslerinde konuşurken kaygı duymadığını belirtmiştir. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin önemli bir kısmının İngilizce derslerinde konuşurken kendinden emin olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin “*Öğretmenin İngilizce söylediklerini anlamamak beni korkutuyor*” maddesine son-test katılım oranları değerlendirildiğinde, yüzde 41,3’ü hiç katılmıyorum, yüzde 23,9’u katılmıyorum, yüzde 17,4’ü kararsızım ve yüzde 17,4’ü katılıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (30 öğrenci) öğretmenin İngilizce söylediklerini anlamama konusunda korku hissetmediğini belirtmiştir. Buna göre, öğrencilerin büyük bir kısmının rahat olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmam gerektiğinde panik olmaya başlıyorum*” ifadesine son-test katılım oranları incelendiğinde katılımcıların yüzde 15,2’si hiç katılmıyorum, yüzde 26,1’i katılmıyorum, yüzde 30,4’ü kararsızım ve yüzde 17,4’ü katılıyorum ve yüzde 10,9’u tamamen katılıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. Öğrencilerin yarıya yakını (19 öğrenci) İngilizce derslerinde hazırlık yapmadan konuştuğunda panik olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin “*İngilizceyi anadili olarak kullanan biriyle konuşurken gergin olmam*” maddesine son-test katılım oranları değerlendirildiğinde, yüzde 67,4’ü hiç katılmıyorum, yüzde 19,6’sı kararsızım ve yüzde 13,0’ü katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun (31 öğrenci) İngilizceyi anadili olarak kullanan biriyle konuşurken gergin oldukları görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin önemli bir kısmının İngilizce konuşurken kaygı hissettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin “*Öğretmenimin yaptığı düzeltmeyi anlamadığımda üzülüyorum*” ifadesine son-test katılım oranlarına ait bulgular incelendiğinde, katılımcıların yüzde 19,6’sı hiç katılmıyorum, yüzde 17,4’ü katılmıyorum, yüzde 17,4’ü kararsızım, yüzde 43,5’i katılıyorum ve yüzde 2,2’si tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin yarıya yakınının (21) öğretmenin yaptığı düzeltmeyi anlamadığında üzgün olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, geri bildirim verirken öğretmenin öğrencileri anlayacağı şekilde çeşitli anlatım yöntemlerini kullanması gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde konuşurken kendime güveniyorum*” ifadesine son-test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 58,7’si hiç katılmıyorum, yüzde 32,6’sı kararsızım ve yüzde 8,7’si katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin yarıdan fazlası (27 öğrenci) İngilizce derslerinde konuşurken kendilerine güvenmediklerini

belirtmiştir. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin önemli bir kısmının İngilizce derslerinde konuşurken özgüven sorunu yaşadığını göstermektedir.

Öğrencilerin “*Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşurken çok çekindiğimi hissediyorum*” maddesine son-test katılım oranları değerlendirildiğinde, katılımcıların yüzde 23,9’u hiç katılmıyorum, yüzde 41,3’ü katılmıyorum, yüzde 13,0’ü kararsızım, yüzde 19,6’sı katılıyorum ve yüzde 2,2’si tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun (30 öğrenci) diğer öğrenciler önünde İngilizce konuşurken çekinmedikleri görülmektedir.

Öğrencilerin “*İngilizce dersinde konuşurken endişeleniyorum ve kafam karışıyor*” maddesine son-test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 30,4’ü hiç katılmıyorum, yüzde 47,8’i katılmıyorum, yüzde 19,6’sı kararsızım, yüzde 2,2’si katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (36 öğrenci) İngilizce dersinde konuşurken endişelenmediklerini ve akıllarının karışmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin “*İngilizce öğretmenimin her sözünü anlamayınca endişeleniyorum*” ifadesine son-test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 30,4’ü hiç katılmıyorum, yüzde 39,1’i katılmıyorum, yüzde 15,2’si kararsızım ve yüzde 15,2’si katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu (32 öğrenci) İngilizce öğretmeninin her sözünü anlamadıklarında endişelenmediklerini göstermektedir.

Öğrencilerin “*İngilizce konuşmak için öğrenmem gereken kuralların çokluğu altında ezildiğimi hissediyorum*” ifadesine son-test katılım oranları değerlendirildiğinde, katılımcıların yüzde 13,0’ü hiç katılmıyorum, yüzde 32,6’sı katılmıyorum, yüzde 26,1’i kararsızım, yüzde 17,4’ü katılıyorum ve yüzde 10,9’u tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin yarıya yakını (21 öğrenci) İngilizce konuşmak için öğrenmesi gereken kuralların çokluğundan endişelenmediğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin İngilizce dil kurallarını öğrenmede rahat olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin “*Anadili İngilizce olan insanlar arasında muhtemelen kendimi rahat hissederim*” ifadesine son-test katılım oranlarına ait bulgular incelendiğinde, katılımcıların yüzde 63,0’ü hiç katılmıyorum, yüzde 23,9’u kararsızım, yüzde 10,9’u katılıyorum ve yüzde

2,2'si tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun (29 öğrenci) anadili İngilizce olan kişiler arasında kendilerini rahat hissetmedikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 8
Öğrencilerin uygulama sonrası sınav kaygısı bulguları

Sınav Kaygısı	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3. İngilizce derslerinde bana söz verileceği zaman titriyorum.	15	32,6	13	28,3	12	26,1	4	8,7	2	4,3
5. Daha fazla İngilizce dersine girsem bile sıkılmam.	21	45,7	0	0	12	26,1	8	17,4	5	10,9
6. İngilizce derslerinde kendimi dersten başka şeyler düşünürken buluyorum.	5	10,9	12	26,1	13	28,3	13	28,3	3	6,5
8. İngilizce derslerinin sınavlarında genellikle rahatım.	30	65,2	0	0	10	21,7	6	13,0	0	0
10. İngilizce derslerinde başarısız olmanın sonuçları beni endişelendiriyor.	4	8,7	7	15,2	10	21,7	17	37,0	8	17,4
11. Bazı insanların İngilizce derslerinde neden mutsuz olduklarını anlamıyorum.	24	52,2	0	0	12	26,1	6	13,0	4	8,7
12. İngilizce derslerinde bildiğim şeyleri unuttuğumda çok sinirlenebiliyorum.	3	6,5	4	8,7	8	17,4	20	43,5	11	23,9
16. Çok iyi hazırlanmış olsam bile İngilizce derslerinde kaygılı hissediyorum.	11	23,9	20	43,5	7	15,2	8	17,4	0	0
17. Sıklıkla İngilizce derslerine gitmeyi istemiyorum.	19	41,3	15	32,6	6	13,0	5	10,9	1	2,2
20. İngilizce derslerinde bana seslenildiği zaman kalbimin çarptığını hissedebiliyorum.	10	21,7	17	37,0	8	17,4	9	19,6	2	4,3
21. İngilizce dersinin sınavına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar karışıyor.	18	39,1	11	23,9	6	13,0	6	13,0	5	10,9
22. İngilizce derslerine çok iyi hazırlanınca kendimi baskı altında hissetmiyorum.	37	80,4	0	0	7	15,2	1	2,2	1	2,2
25. İngilizce dersleri öyle hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan korkuyorum.	20	43,5	16	34,8	6	13,0	2	4,3	2	4,3
26. İngilizce derslerinde diğer derslerdekinden daha gergin ve huzursuz hissediyorum.	24	52,2	15	32,6	6	13,0	1	2,2	0	0
28. İngilizce dersine giderken kendimi rahat ve güvenli hissediyorum.	35	76,1	0	0	10	21,7	1	2,2	0	0

Tablo 8’de çalışmaya dahil olan öğrencilerin Sınav kaygısı alt boyutu ile ilgili son-test bulguları her bir madde için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde bana söz verileceği zaman titriyorum.*” ifadesine son-test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 32,6’sı hiç katılmıyorum, yüzde 28,3’ü’ katılmıyorum, yüzde 26,1’i kararsızım, yüzde 8,7’si katılıyorum ve yüzde 4,3’ü tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu (28 öğrenci) İngilizce derslerinde kendilerine söz verildiği zaman titreme gibi bir endişe yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin “*Daha fazla İngilizce dersine girsem bile sıkılmam.*” maddesine son-test katılım oranları değerlendirildiğinde, katılımcıların yüzde 45,7’si hiç katılmıyorum, yüzde 26,1’i kararsızım, yüzde 17,4’ü katılıyorum ve yüzde 10,9’u tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu (26 öğrenci) daha fazla İngilizce dersi almaları halinde sıkılacaklarını düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde kendimi dersten başka şeyler düşünürken buluyorum.*” maddesine son-test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 10,9’u’ hiç katılmıyorum, yüzde 26,1’i katılmıyorum, yüzde 28,3’ü kararsızım, yüzde 28,3’ü katılıyorum ve yüzde 6,5’i tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası (25 öğrenci) İngilizce dersinde kendilerini dersten başka şeyler düşünürken bulmadıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla bu öğrencilerin ders sırasında dikkati dağılmadığını ve derse odaklandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinin sınavlarında genellikle rahatım.*” ifadesine son-test katılım oranlarına ait bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların yüzde 65,2’si hiç katılmıyorum, yüzde 21,7’si kararsızım ve yüzde 13’ü katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu (30 öğrenci) İngilizce derslerinin sınavlarında genellikle rahat olmadıklarını belirtmiştir. Bu nedenle, bu durum öğrencilerin büyük bir kısmında sınav kaygısı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde başarısız olmanın sonuçları beni endişelendiriyor.*” ifadesine son-test katılım oranı incelendiğinde katılımcıların yüzde 8,7’si hiç katılmıyorum, yüzde 15,2’si katılmıyorum, yüzde 21,7’si kararsızım, yüzde 37’si katılıyorum ve yüzde 17,4’dü tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin yarıdan fazlası (25 öğrenci) İngilizce derslerinde başarısız olmanın sonuçlarının kendilerini endişelendirdiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin “*Bazı insanların İngilizce derslerinde neden mutsuz olduklarını anlamıyorum.*” maddesine son-test katılım oranlarına bakıldığında, katılımcıların yüzde 52,2’si hiç katılmıyorum, yüzde 26,1’i kararsızım, yüzde 13’ü katılıyorum ve yüzde 8,7’si tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin yarıdan fazlası (24 öğrenci) bazı insanların İngilizce derslerinde neden mutsuz olduklarını anladıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde bildiğim şeyleri unuttuğumda çok sinirlenebiliyorum.*” ifadesine son-test katılım oranları değerlendirildiğinde, katılımcıların yüzde 6,5’i hiç katılmıyorum, yüzde 8,7’si katılmıyorum, yüzde 17,4’ü kararsızım, yüzde 43,5’i katılıyorum ve yüzde 23,9’u tamamen katılıyorum şeklinde yanıt vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu (31 öğrenci) İngilizce derslerinde bildiği şeyleri unuttuğunda çok sinirlendiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin “*Çok iyi hazırlanmış olsam bile İngilizce derslerinde kaygılı hissediyorum.*” ifadesine son-test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 23,9’u hiç katılmıyorum, yüzde 43,5’i katılmıyorum, yüzde 15,2’si kararsızım ve yüzde 17,4’ü katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu (31 öğrenci) çok iyi hazırlanmış olsa bile İngilizce derslerinde kaygılı hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin büyük bir kısmının hazırlıklı olduklarında ders sırasında kendilerini rahat hissettiklerini ve kaygı yaşamadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin “*Sıklıkla İngilizce derslerine gitmeyi istemiyorum.*” maddesine son-test katılım oranlarına ait bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların yüzde 41,3’ü hiç katılmıyorum, yüzde 32,6’sı katılmıyorum, yüzde 13’ü kararsızım, yüzde 10,9’u katılıyorum ve yüzde 2,2’si tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu (34

öğrenci) İngilizce derslerine gitmek istediklerini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin İngilizce derslerine katılma konusunda olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin *“İngilizce derslerinde bana seslenildiği zaman kalbimin çarptığını hissedebiliyorum.”* ifadesine son-test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 21,7’si hiç katılmıyorum, yüzde 37’si katılmıyorum, yüzde 17,4’ü kararsızım, yüzde 19,6’sı katılıyorum ve yüzde 4,3’ü tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin yarıdan fazlası (27 öğrenci) İngilizce dersinde kendilerine seslenildiği zaman kalp çarpıntısı hissetmediklerini belirtmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin önemli bir kısmının İngilizce dersinde seslenildiğinde stres veya heyecan yaşamadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin *“İngilizce dersinin sınavına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar karışıyor.”* maddesine son-test katılım oranlarına bakıldığında, katılımcıların yüzde 39,1’i hiç katılmıyorum, yüzde 23,9’u katılmıyorum, yüzde 13’ü kararsızım, yüzde 13’ü katılıyorum ve yüzde 10,9,2’u tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerinin çoğunluğunun (29 öğrenci) İngilizce sınavına çalışırken kafalarının karışmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin *“İngilizce derslerine çok iyi hazırlanınca kendimi baskı altında hissetmiyorum.”* ifadesine son-test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 80,4’ü hiç katılmıyorum, yüzde 15,2’si kararsızım, yüzde 2,2’si katılıyorum ve yüzde 2,2’si tamamen katılıyorum şeklinde yanıt vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (37 öğrenci) İngilizce derslerine çok iyi hazırlandıklarında bile baskı altında hissettikleri görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin İngilizce ders hazırlıklarının baskı hissetmemelerine yeterince yardımcı olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin *“İngilizce dersleri öyle hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan korkuyorum.”* maddesine son-test katılım oranlarına ait bulgulara bakıldığında, katılımcıların yüzde 43,5’i hiç katılmıyorum, yüzde 34,8’i katılmıyorum, yüzde 13’ü kararsızım, yüzde 4,3’ü katılıyorum ve yüzde 4,3’ü tamamen katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (36 öğrenci) İngilizce derslerinin hızlı ilerlemediğini düşünmektedir.

Öğrencilerin “İngilizce derslerinde diğer derslerdekinden daha gergin ve huzursuz hissediyorum.” ifadesine son-test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 52,2’si hiç katılmıyorum, yüzde 32,6’sı katılmıyorum, yüzde 13’ü kararsızım ve yüzde 2,2’si katılıyorum şeklinde yanıt vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (39 öğrenci) İngilizce derslerinde diğer derslere göre daha gergin ve huzursuz hissetmedikleri görülmektedir. Dolayısıyla, İngilizce derslerinin öğrenciler üzerinde fazla bir stres yaratmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin “İngilizce dersine giderken kendimi rahat ve güvenli hissediyorum.” ifadesine son-test katılım oranları incelendiğinde, katılımcıların yüzde 76,1’i hiç katılmıyorum, yüzde 21,7’si kararsızım ve yüzde 2,2’si katılıyorum cevabı vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (35 öğrenci) İngilizce dersine giderken kendilerini rahat ve güvenli hissetmedikleri görülmektedir.

Tablo 9

Öğrencilerin uygulama sonrası olumsuz değerlendirilme korkusu bulguları

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2. İngilizce derslerinde hata yapmak beni endişelendiriyor.	Son Test	18	39,1	0	0	17	37,0	9	19,6	2	4,3
7. Diğer öğrencilerin İngilizce konusunda benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.	Son Test	5	10,9	16	34,8	17	37,0	6	13,0	2	4,3
13. İngilizce derslerinde parmak kaldırmaya utaniyorum.	Son Test	18	39,1	15	32,6	6	13,0	5	10,9	2	4,3
19. İngilizce öğretmenim yaptığın her hatayı düzeltmek için hazır beklediğini düşünmek korkutuyor.	Son Test	18	39,1	19	41,3	7	15,2	2	4,3	0	0
23. Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuklarını her zaman hissediyorum.	Son Test	12	26,1	22	47,8	8	17,4	2	4,3	2	4,3
31. İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkuyorum.	Son Test	20	43,5	14	30,4	7	15,2	5	10,9	0	0
33. İngilizce öğretmeni hazırlanmadığım yerlerden sorular sorduğunda tedirgin olurum.”	Son Test	9	19,6	9	19,6	11	23,9	13	28,3	4	8,7

Tablo 9’da çalışmaya dâhil olan öğrencilerin Olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyutu ile ilgili son-test bulguları her bir madde için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde hata yapmak beni endişelendirmiyor.*” ifadesine son-test katılım oranlarına ait bulgular incelendiğinde, yüzde 39,1’i hiç katılmıyorum, yüzde 37’si kararsızım, yüzde 19,6 katılıyorum ve yüzde 4,3’ü tamamen katılıyorum şeklinde yanıt vermiştir. 18 öğrenci İngilizce derslerinde hata yapmanın kendilerini endişelendirdiğini bildirirken, 17 öğrenci bu durumda net bir yanıt belirtmemiştir. Bu durum, öğrencilerin hata yapma konusunda farklı endişe düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin “*Diğer öğrencilerin İngilizce konusunda benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.*” maddesine son-test katılım oranlarına bakıldığında, yüzde 10,9’u hiç katılmıyorum, yüzde 34,8’i katılmıyorum, yüzde 37’i kararsızım, yüzde 13’ü katılıyorum ve yüzde 4,3’ü tamamen katılıyorum cevabı vermiştir. Öğrencilerin yarıya yakını (21 öğrenci) İngilizce konusunda kendilerini diğer öğrencilerden daha az yetkin olarak değerlendirmediklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, öğrencilerin kendilerini diğer öğrencilerle kıyaslamadıkları ve bu konuda olumsuz hissetmedikleri söylenebilir.

Öğrencilerin “*İngilizce derslerinde parmak kaldırmaya utanıyorum.*” ifadesine son-test katılım oranları incelendiğinde, yüzde 39,1’i hiç katılmıyorum, yüzde 32,6’sı katılmıyorum, yüzde 13’u kararsızım, yüzde 10,9’u katılıyorum ve yüzde 4,3’ü tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun (33 öğrenci) İngilizce derslerinde parmak kaldırmaktan utanmadıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin önemli bir kısmının sınıf içinde kendine güvendiği ve derse aktif olarak katılmaktan çekinmediklerini göstermektedir.

Öğrencilerin “*İngilizce öğretmenim yaptığın her hatayı düzeltmek için hazır beklediğini düşünmek korkutuyor.*” ifadesine son-test katılım oranlarına ait bulgular değerlendirildiğinde, yüzde 39,1’i hiç katılmıyorum, yüzde 41,3’ü katılmıyorum, yüzde 15,2’si kararsızım ve yüzde 4,3’ü katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (37 öğrenci) öğretmenin yaptığı hatayı düzeltmesinden korkmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenin öğrencilere karşı olumlu bir tutum sergilemesinin bu durumun nedenleri arasında olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin “*Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuklarını her zaman hissediyorum.*” maddesine son-test katılım oranlarına bakıldığında, yüzde 26,1’i hiç katılmıyorum, yüzde 47,8’i katılmıyorum, yüzde 17,4’ü kararsızım, yüzde 4,3’ü katılıyorum ve yüzde 4,3’ü tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu (34 öğrenci) İngilizce konuşma konusunda diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi olduklarını düşünmediklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin “*İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkuyorum.*” ifadesine son-test katılım oranlarına ait bulgular incelendiğinde, yüzde 43,5’i hiç katılmıyorum, yüzde 30,4’ü katılmıyorum, yüzde 15,2’i kararsızım ve yüzde 10,9’u katılıyorum yanıtı vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun (34 öğrenci) İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin kendilerine güleceklerinden korkmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin İngilizce konuşma konusunda kendilerine güvendiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin “*İngilizce öğretmeni hazırlanmadığım yerlerden sorular sorduğunda tedirgin olurum.*” ifadesine son-test katılım oranları değerlendirildiğinde, yüzde 19,6’sı hiç katılmıyorum, yüzde 19,6’sı katılmıyorum, yüzde 23,9’u kararsızım, yüzde 28,3’ü katılıyorum ve yüzde 8,7’i tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. 18 öğrenci İngilizce öğretmenlerinin hazırlıklı olmadıkları yerlerden soru sorduğunda tedirgin olmadıklarını belirtirken, 17 öğrenci bu durumda tedirgin olduğunu belirtmiştir. Buna göre, öğrencilerin hazırlanmadıkları konularda soru sorulmasına karşı farklı tepkiler verdiğini ve bu durumun öğrenciler arasında belirgin bir duygu farklılığı yarattığı anlaşılmaktadır.

Tablo 10

Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yabancı dil kaygı düzeylerinin sonuçlarına göre karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	t	sd	p
Yabancı Dil	Ön test	46	2,41	2,19	45	0,03*
Kaygısı Ölçeği	Son test	46	2,28			

*p<0.05

Tablo 10’da Yabancı Dil Kaygı Ölçeğinden alınan ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin ölçekten aldıkları ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$t(45)=2,19$; $p<0,05$]. Tablo incelendiğinde ortaya çıkan farkın son test puan ortalamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Ölçekten alınan puanlar azaldıkça katılımcıların kaygı düzeyleri de azalmaktadır. Buna göre, öğrencilerin son test puanlarında kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu yani iki ölçüm arasında öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaldığı görülmektedir.

Tablo 11

Öğrencilerin iletişim kaygısı puanlarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlarına göre karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	t	sd	p
İletişim Kaygısı	Ön test	46	2,56	4,10	45	0,001*
	Son test	46	2,26			

* $p<0.05$

Tablo 11’de Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği iletişim kaygısı alt boyutunda alınan ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo değerlendirildiğinde, öğrencilerin ölçekten aldıkları ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$t(45)=4,10$; $p<0,05$]. Buna göre, ortaya çıkan farkın son test puan ortalamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Ölçekten alınan puanlar azaldıkça katılımcıların kaygı düzeyleri de azalmaktadır. Bu bulgular öğrencilerin son test puanlarında kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu yani iki ölçüm arasında öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaldığını göstermektedir.

Tablo 12

Öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlarına göre karşılaştırılması

Ölçek	Grup	n	x	t	sd	p
Sınav Kaygısı	Ön test	46	2,30	0,17	45	0,86
	Son test	46	2,29			

Tablo 12’de Yabancı Dil Kaygı Ölçeği sınav kaygısı alt boyutundan alınan ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin ölçekten aldıkları ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 13

Öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçlarına göre karşılaştırılması

Ölçek	Grup	N	\bar{X}	t	sd	p
Olumsuz	Ön test	46	2,40	1,35	45	0,18
Değerlendirilme Korkusu	Son test	46	2,28			

Tablo 13’de Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyutundan alınan ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması bulunmaktadır. Tabloya göre öğrencilerin ölçekten aldıkları ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

4.2. Nitel Araştırma Bulguları

Araştırmanın ikinci sorusu, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygılarının gerekçelerine yöneliktir. Bu doğrultuda öğrencilerin görüşleri açık uçlu üç görüşme sorusu ile alınmıştır. Bu görüşlerden kodlar, kodlardan temalara ulaşılmıştır.

4.2.1. Öğrencilerde Kaygı Oluşturan Durumlar

Araştırma kapsamında birinci görüşme sorusu olarak öğrencilere “*Sınıfta yapılan konuşma etkinliklerinde hangi unsurlar sizi kaygılandırdı?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdiği yanıtlardan elde edilen temalar ve kodlar tabloda yer verilmektedir.

Tablo 14

Öğrencilerde kaygı oluşturan durumlara ilişkin bulgular

Tema	Kod
Topluluk önünde konuşma kaygısı	Konuşmaktan çekinme Tüm gözlerin üzerinde olması
Hata yapma Kaygısı	Telaffuza bağlı hata Konu bilgisine bağlı hata Gramere bağlı hata
Doğaçlama Etkinlik kaygısı	Kelime bilgisine bağlı hata Hazırlıksız olma
Sınıf içi Sosyal Kaygı	Alay konusu olma kaygısı Bakış ve tavırlar Öğretmenin düşünceleri Akranlarının daha iyi olduğunu düşünme

Tablo 14’te araştırmaya dâhil olan öğrencilerde kaygı yaratan durumlara ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğrencileri konuşma etkinliklerinde kaygılandıran nedenler arasında; topluluk önünde konuşma, hata yapma kaygısı, aniden gelişen konuşma etkinlikleri, sınıf arkadaşları ve eğitimcinin davranışlarının yer aldığı görülmektedir.

Öğrenciler, topluluk önünde konuşurken hata yapma düşüncesi ve tüm gözlerin kendilerinin üzerinde olması gibi faktörlerin konuşma etkinlikleri sırasında kaygı yaşamalarına neden olduğunu vurgulamıştır. Topluluk önünde konuşma kaygısı, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini olumsuz etkileyebilir ve akademik performanslarını düşürebilir. Bununla birlikte öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarda konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ö1: *Herkesin önünde konuşma yapmam gerektiğinde hata yapmaktan çekiniyorum ve çok fazla kaygılanıyorum.*

Ö2: *Herkesin önünde konuşmak ve tüm gözlerin üzerimde olması beni çok kaygılandırıyor.*

Öğrenciler hata yapma düşüncesinin de kendilerinde konuşma kaygısına yol açtığını ifade etmiştir. Telaffuza bağlı hatalar nedeniyle karşıdaki kişinin kendilerini anlamaması, konuya hâkim olmamalarından dolayı konuşamamak, yanlış sözcük kullanımı ve cümle kurma hataları yapma kaygıları yaşadıklarını ifade etmiştir.

Ö3: *Doğru bilmeme rağmen hata yapma kaygısı ve düzeltilme durumları beni fazla kaygılandırmaktadır.*

Ö8: *Olur da söylediğim kelimeleri yanlış telaffuz edersem karşı tarafın beni anlayamama ihtimali beni inanılmaz şekilde kaygılandırmaktadır.*

İngilizce konuşurken kendine güvendiklerini ve rahat olduklarını belirten öğrenciler bölümlerini %100 İngilizce seçmelerinin yanı sıra mezun olduktan sonra iş kariyerlerinde önemli fırsatlar yakalayabilmek için İngilizceyi iyi öğrenmeleri gerektiğinin farkında olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, sınıf içi etkinliklerde hazırlıksız olmak ve aniden gelişen konuşma etkinlikleri öğrenciler üzerinde kaygı oluşturan durumlar arasında yer almaktadır. Hazırlıksız olma ve doğaçlama olarak bir konu üzerinde konuşmak öğrenciler de kaygı oluşturan durumlar olarak ifade edilmiştir.

Ö4: *Çoğunlukla sakinim, İngilizce konuşurken kendime güveniyorum bu yüzden %100 İngilizce olan bölümü seçtim ama hazırlıksız yakalandığımda sınıfa karşı tek başıma konuşma etkinliği biraz kaygımı çok arttırabiliyor.*

Ö6: *İngilizce konuşurken genellikle rahatım, kaygı düzeyim pek yüksek değil. Bölümüm %100 İngilizce olduğu için ayrıca mezun olunca iş kariyerimde çok önemli fırsatlar yakalayabilmem için İngilizceyi çok iyi öğrenmem gerektiğini biliyorum ancak yine de ani konuşmamız gereken etkinlikler beni diğerlerine göre daha çok kaygılandırıyor*

Kelime unutma, yanlış cümle kurma ve telaffuza bağlı hatalardan dolayı akranları tarafından alay edilme düşüncesi, sınıf arkadaşlarının bakış ve tavırları, öğretmenin kendisi hakkında olumsuz düşünebileceği, arkadaşlarını kendinden daha iyi olma düşüncesi yönündeki düşünceler öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde kaygı düzeylerini artıran faktörler arasında yer almaktadır.

Ö1: Kalabalık önünde konuşma yapıyor olmam, herkesin bana bakması, hata yaparsam dalga geçerler diye kaygılandım.

Ö7: Sınıf arkadaşlarımdan benden daha iyi konuştuğunu düşünüyorum.

Ö5: Diğer öğrencilerin ben konuşma yaparken ki bakış veya tavırları bazen beni kaygılandırır.

4.2.2. Öğrencilerde Kaygı Oluşturan Etkinlikler

Araştırma kapsamında ikinci soru olarak öğrencilere “Sınıfta yapılan konuşma etkinliklerinde hangi konuşma etkinlikleri sizi kaygılandırmaktadır ya da kaygılandırmamaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar çerçevesinde ulaşılan tema ve alt temalar tabloda sunulmuştur.

Tablo 15

Öğrencilerde kaygı oluşturan etkinliklere ilişkin bulgular

Etkinlik	Tema	Kod
Doğaçlama Etkinlikler	Hazırbulunuşluk sorunu	Yanlış yapma kaygısı
		Konuyu/kavramı bilmemek
		Dile bağlı eksiklikler
Sunum Etkinlikleri	Özgüven sorunu	Hazırlıksız olma
		Topluluk önünde konuşmak
		Akranlarının izliyor olması
		Yetersiz olma kaygısı
		Hatalı cümle kurma korkusu
		Kısıtlı süre

Tablo 15’de, sınıf ortamında yürütülen etkinliklerde öğrencileri kaygılandıran etkinlikler olarak doğaçlama etkinliklerine ve sunum şeklinde yapılan etkinliklere yer verilmiştir. Öğrenciler kendileri üzerinde kaygı yaratan bu etkinliklere yönelik çeşitli nedenler belirtmiştir.

Aniden gelişen ve hazırlık yapılamayan etkinlikler arasında yer alan doğaçlama etkinlikleri öğrencilerde yanlış yapma kaygısını tetiklemektedir. Konu ve kavram hakkında bilgi sahibi olmadıkları zaman gerildiklerini ve cümle kurmakta zorlandıklarını belirten öğrenciler doğaçlama etkinliklerin kaygı yarattığını söylemiştir. Bununla birlikte yeterli İngilizce bilgisine ve konuşma deneyimine sahip olmayan öğrenciler ani gelişen etkinliklerde dile bağlı sorunlar yaşayabildiklerini ifade etmiştir.

Ö2: *Kavramlarının İngilizce 'sine tam olarak hâkim olmadığı konular kaygılandırır çünkü bilmediğim kelimeleri cümle içerisinde nasıl kullanacağımı bilemem ve bu durum beni oldukça kaygılandırır.*

Ö4: *Hazırlık yapmadığımız konuşmalar. Hazırlıksız olunca bazen ne diyeceğimi bilemiyorum, yanlış bir şey söylemekten çekiniyorum.*

Ö5: *Kitaba bakmadan, aklımızdan hızlıca cevaplamamız gereken etkinlikler kaygı oluşturuyor. Daha önce hayatımda hiç bu kadar yoğun İngilizce görmediğim için seri cevap vermekte zorlanabiliyorum.*

Ö7: *Hakkında bir fikrim olmayan, ilgilenmediğim ya da daha ters fikre sahip olduğum etkinlikler beni daha çok kaygılandırıyor.*

Öğrencilerin bazıları da sunum şeklinde yürütülen etkinliklerin kaygı düzeyleri üzerinde etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Topluluk önünde konuşmaktan çekindiğini ve kaygı yaşadığını belirten öğrenciler ayrıca başkalarının kendilerini izlemesi, kısa sürede hazırlık yapma, yetersiz olma hissi ve hatalı cümle kurma korkusu gibi durumlardan dolayı da sunum esnasında kaygı yaşadıklarını belirtmiştir.

Ö6: *Kısa süre içinde araştırma yapmam gereken ve sunum gibi bir şey yapmam gereken etkinliklerde daha kaygılıyım. Çünkü yetersiz olma hissi bende stres oluşturuyor.*

Ö3: *Daha çok sınıfa karşı yapılan tek konuşma durumu kaygımı artırıyor çünkü sınıfta herkes beni dinlerken cümle kuramamak veya yanlış cümle kurmaktan kaygılanıyorum.*

Ö5: Sunum etkinliklerinde hata yapacağım diye kaygı duyuyorum. Herkesin beni izlemesi kaygımı artırıyor çünkü eleştirileceğimden ve yeterince iyi olmadığımı düşünecekler diye korkuyorum.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde, üniversite hazırlık sınıfında eğitim gören öğrencilerin sınıf içi sözlü iletişim etkinliklerinin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri üzerine etkisi ve bu kaygının temel kaynaklarının incelenmesi sonucunda ulaşılan bulgular yorumlanmakta ve tartışılmaktadır. Her araştırma ve görüşme sorusu, elde edilen veriler ile yorumlanmakta ve alan yazında yer alan benzer çalışmalar ile desteklenmektedir.

5.1. Hazırlık Programı Sınıf İçi Sözlü İletişim Etkinliklerinin Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygı Düzeyini Etkileme Durumu

Bu araştırmanın birinci hedefi üniversite İngilizce hazırlık B1 seviyesinde okuyan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyini belirlemektir. Bu araştırmaya katılan 46 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinin İngilizce konuşma kaygı düzeyi Yabancı Dil Kaygı Ölçeği ile ön-test ve son-testte üç alt boyut olarak, iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu, incelenmiş ve analizlerden çıkan sonuç doğrultusunda öğrencilerin düşük düzeyde kaygılı oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları, yabancı dil konuşma kaygı düzeylerini inceleyen alanyazıdaki benzer çalışmalarla (Öztürk ve Gürbüz, 2014; Debreli ve Demirkan, 2016; Özüdoğru, 2017) büyük ölçüde örtüşmektedir.

Bunun yanında, araştırmanın nicel bulguları öğrencilerin düşük konuşma kaygısına sahip olduğunu gösterirken, nitel boyutunda yapılan yüz yüze görüşmeler sırasında öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Öztürk ve Gürbüz (2014) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, devlet üniversitesinde hazırlık programında okuyan 383 öğrenciden elde edilen nicel verilere göre düşük düzeyde yabancı dil konuşma kaygısı yaşadığını ancak nitel verilerde ise, öğrencilerin çoğunun yabancı dilde konuşmanın kaygı uyandırdığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin araştırmacı ile yüz yüze görüşmelerde soruları cevaplarırken daha dikkatli ve odaklanmış olduklarından, ne hissettiklerini daha net bir şekilde belirtmişlerdir. Ayrıca bu görüşmeler, öğrencilerin sadece anket formunda verdiği kısa cevapların ötesine geçerek, daha derinlemesine düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte Luo (2014) tarafından yapılan çalışmada

katılımcıların konuşma kaygı puan ortalamaları yüksek olmasa da, frekans analizleri oldukça fazla sayıda öğrencinin yabancı dil konuşurken yüksek düzeyde kaygı yaşadığını göstermektedir.

Araştırmada iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyutları incelendiğinde uygulama öncesi sonuçlarında öğrencilerin alt boyut toplam puan ortalamasına göre düşük kaygıya sahip olduğu belirlenirken, uygulama sonrası bu kaygının daha da düşük olduğu görülmektedir. Bu çalışmada yapılan resim tasviri, hikâye anlatımı, grup ve bireysel sunum etkinliklerinin, öğrenci kaygısının azalmasına neden olduğu ve öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısının öğrenme süreçlerini engelleyici düzeyde olmadığı, göstermektedir. Gedikli ve Başbay (2020) tarafından yapılan benzer bir çalışma, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin sınıf içi yapılan işbirliğine dayalı konuşma etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce kaygı düzeylerini azalttığını belirtmektedir. Konuşma etkinliklerinin etkili bir şekilde yapılandırılması öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları kaygı seviyelerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısının düşük düzeyde görülmesinin diğer bir nedeni hazırlık programının B1 seviye sınıfında eğitim almaları ve yabancı dil seviyelerinin orta düzeyde olmasıdır. Öğrencilerin dil yeterliliği arttıkça konuşma kaygılarının düşük olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Özkan (2019) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin dil yeterlilikleri ile kaygı seviyeleri arasında önemli bir ilişki olduğu belirtilmiştir, dil yeterlilikleri yüksek olanların daha az kaygılandığı vurgulanmıştır. Tercan ve Dikilitaş (2015) tarafından yapılan çalışma sonucunda da dil yeterliliği ile konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine benzer şekilde, üniversite öğrencilerinin yer aldığı bir çalışmada öğrencilerin yabancı dil konuşma dil yeterliliği ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Vural, 2017). Mevcut çalışmanın aksine, Balemir (2009), Luo (2014), Mahmoodzadeh (2012) ve Çağatay (2015) tarafından yapılan çalışmalar, dil yeterlilik seviyesinin konuşma kaygısını etkilemediğini ortaya koymuştur.

Bu öğrencilerin kaygılarının düşük olmasının diğer bir nedeni bölümlerinde %100 İngilizce programlara devam edecek olmalarıdır. Tien (2018) tarafından yapılan bir çalışmada İngilizce ve İngilizce olmayan bölümlerde öğrenim gören Tayvanlı Üniversite

öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygılarını karşılaştığında, bölümü İngilizce olan öğrencilerin kaygı düzeyleri, bölümü İngilizce olmayan öğrencilerden daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, İngilizce bölümü öğrencilerinin, bölümü İngilizce olmayan öğrencilere kıyasla daha özgüvenli bir şekilde İngilizce iletişim kurmalarına olanak tanımaktadır. Buna benzer şekilde, Naudhani vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada bölümü İngilizce olan öğrencilerin İngilizcel konuşma kaygı düzeyi orta düzeyde çıkarken, bölümü İngilizce olmayan öğrencilerin yüksek düzeyde çıktığını belirtmişlerdir.

5.2. Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerin Yabancı Dil Konuşma Kaygılarının Gerekçeleri

Bu araştırmanın ikinci hedefi ise üniversite hazırlık sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı nedenlerini ortaya çıkarmaktır. Yapılan görüşmelerde birinci soru olarak öğrencilerde kaygı oluşturan durumların neler olduğu üzerine inceleme yapılmıştır. İngilizce konuşma kaygısının nedenleri olarak topluluk önünde konuşmak, dilbilgisine, kelime bilgisine, konu bilgisine ve telaffuza bağlı hata yapma endişesi, hazırlıksız olmak, arkadaşları tarafından alay konusu olma, akranlarının daha iyi olma düşüncesi, sınıf arkadaşları ve öğretmenlerinin olumsuz değerlendirmesi olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular, yabancı dil konuşma kaygı nedenlerini inceleyen önceki çalışmaların sonuçlarıyla (Liu, 2006; Tanveer, 2007, Tsilakides ve Keramida, 2009; Ün, 2012; Alnahidh ve Altalhab, 2020, Amiri ve Ghonsooly, 2015; Abrar vd., 2018; Akkakoson, 2016; Teimouri et al., 2019; Sun ve Teng, 2021; Topçu ve Başbay, 2020; Suparlan, 2021) örtüşmektedir. Benzer bir çalışma da Sinaga vd., (2020) olumsuz değerlendirilme korkusunun öğrencilerin konuşma kaygısına neden olan en önemli unsur olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerin sınıf önünde konuşmaları gerektiğinde diğer öğrencilerin performanslarını ve konuşma yeteneklerini yargılayacakları düşüncesi nedeniyle kaygı duydukları gözlemlenmiştir. Buna benzer şekilde, Tsiplakides ve Keramida (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, başkalarının olumsuz değerlendirmesinden duyulan korkunun konuşma kaygısının önemli kaynaklarından biri olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, öğrencilerin en çok telaffuz, dilbilgisi ve konu bilgisine bağlı olarak hata yapma korkusu yaşadığı, öğretmenlerin olumsuz değerlendirmeleri ve arkadaşlarının dalga geçebileceği düşüncesiyle kaygılandığı görülmektedir.

Liu'nun (2012) çalışmasında dil yetersizliği ve hata yapma korkusu, öğrencilerin konuşma kaygısının başlıca kaynakları olduğunu desteklemektedir. Bununla birlikte, Alnahidh and Altalhab (2020) çalışmalarında da İngilizce konuşma kaygısının temel nedenlerinin hata yapma korkusu, telaffuz, hazırlıksız olma ve öğretmenlerin tavırları olarak tespit edilmiştir. Diğer bir benzer çalışma, Damayanti ve Listyani (2020) tarafından Akademik Konuşma dersinde üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısının nedenleri araştırılmış ve kelime bilgisi eksikliği, hazırlıksız olmak, hata yapma korkusu ve arkadaşları tarafından alay edilme korkusu gibi faktörler belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları ve kaynaklarını anlamak, konuşma kaygısını hafifletmek ve etkili müdahale stratejileri geliştirmek için yabancı dil konuşma kaygısının temel nedenlerini tespit etmek önemli bir adımdır.

Araştırmada öğrencilere ikinci görüşme sorusu olarak kaygı oluşturan etkinliklerin neler olduğu üzerine inceleme yapılmıştır. Öğrencilerin görüşmede verdiği cevaplar doğrultusunda, sınıf içi etkinliklerde öğrencileri endişelendiren etkinliklerden birincisinin, aniden yapılan ve hazırlık yapılmadan doğaçlama şeklinde gerçekleştirilen etkinliklerin belirgin bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Bu tür etkinlikler, hazırlıksız olduklarından öğrencilerin hata yapma korkusunu ve kaygı düzeylerini arttırdığını ortaya koymuştur. Bu sonuca benzerlik gösteren Öztürk ve Gürbüz (2014) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin öğrencilere anlık sorular sorulduğunda veya hiç hazırlık yapmadan konuşmaları istendiğinde, daha fazla kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Toubot ve Seng (2018) benzer çalışmasında, üniversite dördüncü sınıf öğrencilerin özellikle İngilizceyi hazırlıksız konuştuklarında hata yapma korkusu ve sınıf arkadaşlarının önünde konuşma nedeniyle kaygılarının yüksek olduğu görülmüştür. Setyani vd. (2019) yürüttükleri benzer bir çalışmada yetişkin öğrencilerin iş yeri durumuna hazırlık amacıyla tasarlanan bir İngilizce kursunda doğaçlama tekniğinin kullanımına yönelik öğrencilerin algıları araştırılmış ve katılımcıların doğaçlama etkinliklerinde yüksek kaygıya sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Ay (2010) tarafından yapılan bir çalışmada da öğrencilerin üretken becerilerde yüksek seviyede kaygı yaşadıklarını ve kaygılarının özellikle önceden hazırlanmadan konuşmaları istendiğinde ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte doğaçlama etkinliklerinde öğrencilerin konu veya kavram hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarında, dil kullanımında eksiklik hissetmeleri ve ifadelerini doğru şekilde aktarmakta zorlanmaları, onların stres seviyelerini arttırmış ve bu durum onların daha çok kaygılanmasına neden

olmaktadır. Özellikle öğrencilerin kendilerine güven duymalarını ve iletişim becerilerini sergileme isteklerini olumsuz etkilemektedir. Diğer yandan, Zondag (2021) çalışmasında doğaçlama etkinliklerinin spontane konuşma pratiğini kolaylaştırdığını ve konuşma güvenliğini güçlendirdiğini belirtmektedir.

Öğrenciler, sözlü iletişim etkinliklerinde kaygıyı tetikleyen diğer etkinlik türünün sunum etkinlikleri olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, sunum şeklinde yürütülen etkinliklerin öğrencilerin kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Zabidin vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada farklı fakültelerden 244 üniversite öğrencisinin İngilizce sözlü sunumlarda yüksek düzeyde kaygı yaşadıklarını bulmuşlardır. Bununla birlikte sunum etkinliklerinde öğrencilerin bir kısmı, topluluk önünde konuşmaktan kaçındıklarını ve bu durumun kaygılarını artırdığını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada, sunum etkinlikleri sırasında öğrencilerin kendilerinin izlenme hissi kaygılarını artırdığı görülmüştür. Bu durumla ilgili Kho ve Ting (2021) tarafından yapılan araştırmada izleyici faktörün en büyük sunum kaygısını yarattığını göstermiştir. Öğrencilerin sunum yaparken kaygılandıkları bir diğer durum ise hatalı cümle kurma korkusudur. Bu sonuçlar Tareen vd. (2023) tarafından yapılan makale çalışmasının sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırma, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı programında uygulanan sınıf içi sözlü iletişim etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri üzerindeki etkileri ve İngilizce konuşma kaygısının temel nedenlerini anlamaya yönelik bir analiz sunmaktadır. Araştırmaya katılan 46 öğrencinin İngilizce konuşma kaygı düzeyi Yabancı Dil Kaygı Ölçeği ile ön-test ve son-testte üç alt boyut olarak, iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu incelenmiş ve analizlerden çıkan sonuç doğrultusunda öğrencilerin düşük düzeyde kaygılı oldukları belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel bulguları öğrencilerin düşük konuşma kaygısına sahip olduğunu gösterirken, nitel boyutunda yapılan yüz yüze görüşmeler sırasında öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin bireysel deneyimlerinin ve duygularının anketlerde yansıtılmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, bu araştırmanın bulguları öğrencilerin

İngilizce konuşma kaygısının temelinde iletişim kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sınav kaygısı bulunduğunu göstermektedir.

Özellikle, öğrencilerin topluluk önünde konuşmak, dilbilgisine, kelime bilgisine, konu bilgisine ve telaffuza bağlı hata yapma endişesi, hazırlıksız olmak, arkadaşları tarafından alay konusu olma, akranlarının daha iyi olma düşüncesi, sınıf arkadaşları ve öğretmenlerinin olumsuz değerlendirmesi gibi faktörlerin İngilizce konuşma kaygı nedenleri olarak tespit edilmiştir.

Üniversite İngilizce hazırlık programı B1 seviye sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri ve bu kaygının temel nedenlerinin incelendiği bu araştırma çerçevesinde aşağıdaki öneriler bulunulabilir.

Benzeri kapsamdaki araştırmalar, farklı özelliklere sahip çalışma gruplarıyla gerçekleştirilebilir,

Öğretim elemanlarının, üniversite hazırlık sınıfı programlarında, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını azaltmaya yönelik eğitim stratejileri geliştirmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abbott-Jones, A. (2021). "Dyslexia in higher education: Anxiety and coping skills". *Cambridge University Press*. 68-39 <https://doi.org/10.1017/9781009032162.004>
- Abrar, M., Mukminin, A., Habibi, A., Asyraf, F., and Marzulina, L. (2018). "If our English isn't a language, what is it?" Indonesian EFL student teachers' challenges speaking English. *The Qualitative Report*, 23(1), 129-145.
- Aida, Y. (1994). "Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese". *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Akkakoson, S. (2016). "Reflections from teachers and students on speaking anxiety in an EFL classroom". *Journal of Language and Cultural Education*, 4(3), 46-70.
- Alkhalidi, A. A., Alhasan, R. F., Huwari, I. F., and Abushaaban, H. (2023). "Strategies for reducing oral communication apprehension in English: a qualitative study of Jordanian undergraduates". *Theory and Practice in Language Studies*, 13(7), 1638-1644.
- Alnahidh, F., and Altalhab, S. (2020). "The level and sources of foreign language speaking anxiety among Saudi EFL university students". *Advances in Language and Literary Studies*, 11(1), 55-64. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.11n.1p.55>
- Alrabai, F. (2015). "The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety". *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol.9, no.2, pp. 163-190, doi: 10.1080/17501229.2014.890203.
- Amiri, M. and Ghonsooly, B. (2015). "The relationship between English learning anxiety and the students' achievement on examinations". *Journal of Language Teaching and Research*, 6(4), 855-865.
- Anggraeny, D., Said, I., and Febriani, R. B. (2020). "The EFL students' perception of their foreign language anxiety in speaking class". *Jurnal Wahana Pendidikan*, 7(1), 29-38.

- Arnaiz, P., and Guillén, F. (2012). "Foreign language anxiety in a Spanish university setting: Interpersonal differences". *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5-26.
- Ay, S. (2010). Young adolescent students' foreign language anxiety in relation to language skills at different levels. *The Journal of International Social Research*, 3(11), 83-92.
- Aydın, S. (2016). "A qualitative research on foreign language teaching anxiety". *The Qualitative Report*, 21(4), 629-642.
- Aydın, S., ve Zengin, B. (2008). "Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti". *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydın, S., Harputlu, L., Güzel, S., Uştuk, Ö., Çelik, Ş. S., ve Genç, D. (2016). "Children's foreign language anxiety scale: Preliminary tests of reliability and validity". *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 1(3), 144-150.
- Balemir, S. H. (2009). The Sources Of Foreign Language Speaking Anxiety And The Relationship Between Proficiency Levels And Degree Of Foreign Language Speaking Anxiety. Unpublished Master's Thesis. Bilkent University, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bekleyen, N. (2004). "The influence of teachers and peers on foreign language classroom anxiety". *Dil Dergisi*, (123), 49-66.
- Bodie, G. D. (2010). "A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety". *Communication Education*, 59(1), 70-105.
- Bragg, J. R. Jr. (2017). "Communication apprehension among community college students: a phenomenology". *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 3236. Retrieved March 10, 2022, from <https://dc.etsu.edu/etd/3236>
- British Council. (2013). The english effect. retrieved from. Erişim Tarihi: 13.10.2023, <https://www.britishcouncil.org/research-policy-insight/policyreports/the-english-effect>

- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education ESL.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Second Edition. Pearson Education: New York.
- Bodie, G. D. (2010). "A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety". *Communication education*, 59(1), 70-105.
- Burgoon, J. K. (1976). "The unwillingness-to-communicate scale: development and validation". *Communication Monographs*, 43, 60–69. doi:10.1080/03637757609375916.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (1. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., and Turner, L. A. (2010). *Research Methods, Design, And Analysis*. Allyn and Bacon: Boston.
- Cohen, B. (2015). Cooperative learning activities for high school. Erişim Tarihi: 15.10.2023, http://www.ehow.com/list_6374344_cooperative-learning-activities-high-school.html
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning And Language Teaching*. Routledge: London.
- Creswell, J. W., and Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., and Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Çağatay, S. (2015). "Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 648-656.
- Dalkılıç, N. (2001). *An Investigation Into The Role Of Anxiety In Second Language Learning* Unpublished Doctoral Dissertation. Çukurova University, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Damayanti, M. E., and Listyani, L. (2020). "An analysis of students' speaking anxiety in academic speaking class". *Eltr Journal*, 4(2), 152-170.
- Dawood, E., Hind Al Ghadeer, R. M., Almutary, N., and Alenezi, B. (2016). "Relationship between test anxiety and academic achievement among undergraduate nursing students". *Journal of Education and Practice*, 7(2), 57-65. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089777.pdf>
- Dewaele, J.-M., and Al-Saraj, T. M. (2015). "Foreign language classroom anxiety of Arab learners of English: The effect of personality, linguistic, and sociobiographical variables". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5, 205–208. <https://doi.org/10.14746/ssl.2015.5.2.2>
- Doyman, S. (2020). An Exploration Of EFL Students' Perceived Sources Of Speaking Anxiety. Unpublished Master's Thesis, Aydın University, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology Of The Language Learner: Individual Differences In Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: New Jersey.
- Dung, L. Q., and Hung, T. L. (2020). "Speaking anxiety and language proficiency among EFL at a university in Vietnam". *International Journal of Social Science And Human Research*, 3(9), 124-133.
- Ehrman, M. E. (1995). *Understanding Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath The Surface*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press: Oxford.
- Ellis, R. (2005). "Principles of instructed language learning". *Asian EFL Journal*, 7(3).
- Ely, C. M. (1986). "An analysis of discomfort, risk-taking, sociability, and motivation in the L2 classroom". *Language Learning*, 36, 1-25.
- Fox, E. (1993). "Allocation of visual attention and anxiety". *Cognition and Emotion*, 7(2), 207-215.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. McGraw-Hill: New York.
- Gardner, R. C., and MacIntyre, P. D. (1993). "A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables". *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gardner, R. C., Day, J. B., and MacIntyre, P. D. (1992). "Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment". *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 197-214.
- Gedikli, E. T., and Başbay, M. (2020). "The impact of collaborative activities on EFL learners' speaking anxiety levels and attitudes". *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 1184-1210.
- Gerçekçioğlu, Ö. D. (2019). The Effects Of Teacher Centered And Learner Centered Classrooms On Foreign Language Speaking Anxiety. Unpublished Master's Thesis. Ondokuz Mayıs University, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Gopang, I. B., Bughio, F. A., and Pathan, H. (2018). "Investigating foreign language learning anxiety among students learning English in a public sector university, Pakistan". *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 3(4), 27-37.
- Gömleksiz, M.N., and Özkaya, Ö.M. (2012). "Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine ilişkin görüşleri". *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 495-513.
- Gregersen, T. S. (2003). "To err is human: a reminder to teachers of language-anxious students". *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32.
- Habiburrahim, H., Risdaneva, R., Putri, G., Dahliana, S., and Muluk, S. (2020). "The effects of anxiety toward Acehnese students' English speaking ability". *The Qualitative Report*, 25(1), 254-270.
- Han, T., Tanrıöver, A. S., and Sahan, Ö. (2016). "EFL students' and teachers' attitudes toward foreign language speaking anxiety: A look at NESTs and non- NESTs". *International Education Studies*, 9(3), 1-11.

- Hanifa, R. (2018). "Factors generating anxiety when learning EFL speaking skills". *Studies in English Language and Education*, 5(2), 230–239.
- Harmer, J. (2004). *The Practice of English Language Teaching* (6th ed.). Pearson Education Limited: Harlow.
- Hashemi, M. and Abbasi, M. (2013). The role of the teacher in alleviating anxiety in language classes. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(3), 640-646.
- Heng, C. S., Abdullah, A. N., and Yusaf, N. B. (2012). "Investigating the construct of anxiety in relation to speaking skills among ESL tertiary learners". *3L: Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 18(3).
- Horwitz, E. K. (1988). "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students". *Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Horwitz, E. K. (2001). "Language anxiety and achievement". *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., and Cope, J. A. (1986). "Foreign language classroom anxiety". *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Huang, H. (2004). The Relationship Between Learning Motivation And Speaking Anxiety Among EFL Non-English Major Freshmen In Taiwan. Unpublished Master's Thesis, Chaoyang University Of Technology, Taiwan.
- Karabıyık, C., and Özkan, N. (2017). "Foreign language anxiety: a study at Ufuk University preparatory school". *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 667-680.
- Karataş, H., Alçı, B., Bademcioğlu, M., and Ergin, A. (2016). "An investigation into university students' foreign language speaking anxiety". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 382-388.
- Kasap, S. (2019). "Anxiety in the EFL speaking classrooms". *The Journal of Language Learning and Teaching*, 9(2), 23-36.

- Kayaoğlu, M. N., and Sağlamel, H. (2013). "Students' perceptions of language anxiety in speaking classes". *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 142-160.
- Kayi, R. (2006). "Teaching speaking: activities to promote speaking in a second language". *The Internet TESL Journal*, 12 (11).
- Kılıç, M. (2017). Yabancı dil öğreniminde kaygı. In Ö. Balcı ve F. Ekizer (Eds.), *Her Yönüyle Yabancı Dil Üzerine Araştırmalar*. Çizgi Kitabevi Yayınları: İstanbul.
- Korkmaz, H., and Gürsoy, E. (2018). "Speaking anxiety of freshmen and senior prospective ELT teachers". *Journal of Theory and Practice in Education*, 14(1), 48-60.
- Laachir, A., El Karfa, A., and Ismaili, A. A. (2022). "Investigating foreign language anxiety among moroccan efl university students in face-to-face and distance learning modes". *Arab World English Journal*, 13(4), 196-214. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no4.13>
- Lago, L., and Seepho, S. (2012). "Brain-compatible activities for ESL vocabulary learning and retention". *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2(1), 1-6.
- Lee, W. R. (1979). *Language Teaching Games And Contests*. Oxford University Press: Oxford.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign And Second Language Learning*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Liu, M. (2006). "Anxiety in EFL classrooms: causes and consequences". *TESL Reporter*, 39(1), 13-32. Cambridge.
- Liu, H. (2012). "Understanding EFL undergraduate anxiety in relation to motivation, autonomy, and language proficiency". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9, 123-139.
- Liu, M., and Jackson, J. (2008). "An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety". *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86. doi:10.1111/j.1540-4781.2008.00687.

- Lu, Z., Hou, L., and Huang, X. (2010). "A research on a student-centered teaching model in an ICT-based English audio-video speaking class". *International Journal of Education and Development*, 6(3), 101-123.
- Luo, H. (2014). "Foreign language speaking anxiety: a study of chinese language learners". *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 15, 99-117
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. D. J. Young (Ed.), In *Affect In Foreign Language And Second Language Learning: A Practical Guide To Creating A Low-Anxiety Classroom Atmosphere*. McGraw-Hill: Boston.
- MacIntyre, P. D., and Gardner, R. C. (1989). "Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification". *Language Learning*, 32, 251-275.
- MacIntyre, P. D., and Gardner, R. C. (1994). "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language". *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P. D., and Gardner, R. C. (1994a). "The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning". *Studies In Second Language Acquisition*, 16(1), 1-17. <https://doi.org/10.1017/s0272263100012560>
- Marshall, C., and Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. Sage publications: USA.
- Marwan, A. (2007). "Investigating students' foreign language anxiety". *Malaysian Journal of ELT Research*, ISSN: 1511-8002, Vol.3.
- Metin, M. (2014) Nicel veri toplama araçları, S 161-214, Metin, M (Ed.). içinde *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 1 Baskı, Pegem Akademi: Ankara.
- Miskam, N. N. and Saidalvi, A. (2019). "Investigating english language speaking anxiety among Malaysian undergraduate learners". *Asian Social Science*, 15(1), 1-7.

- Molnar, D., and Crnjak, G. (2020). "Exploring foreign language communication apprehension among the English language university students in the English language classroom setting". *European Journal of Social Science Education and Research*, 7(3), 36-56.
- Moore, D. (2011). *Effective Instructional Strategies: From Theory To Practice*. Calif: SAGE Publications: USA.
- Naudhani, M., Wu, Z., and Naudhani, S. (2018). "Exploring the factors of foreign language anxiety among Chinese undergraduate English majors and Non-English majors". *International Journal of English Linguistics*, 8(5), 142-150.
- Ozturk, G., and Gurbuz, N. (2014). "Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university". *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 1-17.
- Öner, N., ve Le Compte, A. (1985). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Özkan, C. (2019). The Relationship Between Students'success And Their Level Of Foreign Language Anxiety And The Primary Sources Of Foreign Language Speaking Anxiety Master's Thesis, Çağ University, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin
- Öztekin, E. (2011). A Comparison Of Computer-Assisted And Face-To-Face Speaking Assessment: Performance, Perceptions, Anxiety, And Computer Attitudes. Unpublished Master's Thesis. Bilkent University. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, G., and Gürbüz, N. (2014). "Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university". *Journal of language and Linguistic Studies*, 10(1), 1-17.
- Özüdoğru, F. (2017). "A study on EFL learners' foreign language speaking anxiety". 2nd *International Contemporary Educational Research Congress*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, 314-321.
- Pertaub, D. P., Slater, M., and Barker, C. (2001). "An experiment on public speaking anxiety in response to three different types of virtual audience". *Teleoperators and Virtual Environments*, 11(1), 68-78.

- Rachmawaty, N., and Hermagustiana, I. (2015). "Does retelling technique improve speaking fluency?". *Teflin Journal*, 21(1), 01-08.
- Richard, A. P. A. (1988). *Making It Happen—Interaction In The Second Language Classroom: From Theory To Practice*. Longman: New York.
- Ritchie, J., Lewis, J., and Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. In Ritchie J., and Lewis J. (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 77-108). Sage: Thousand Oaks, CA.
- Rivera, P. M. X. (2016). *Storytelling and Story-Reading: A Way To Enhance EFL Students' Literacies*. Master Thesis, Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Colombia.
- Sadighi, F., and Dastpak, M. (2017). "The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners". *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(4), 111-115
- Salend, S. J. (2012). "Teaching students not to sweat the test". *Phi Delta Kappan*. 93 (6), 20-25.
- Salehi, M., and Marefat, F. (2014). "The effects of foreign language anxiety and test anxiety on foreign language test performance". *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 931– 940. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.5.931-940>
- Samad, A. (2014). "An exploratory investigation of foreign language classroom speaking anxiety amongst Pakistani EFL university students". *University of Exeter (United Kingdom)*. 45-47.
- Scovel, T. (1978). "The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research". *Language learning*, 28(1), 129-142.
- Setyani, N. I., Kristina, D., and Sumardi, S. (2019). "Improvisation technique towards students' speaking anxiety (a case study on students' perception in an English course for adult)". *Proceeding of The 2nd ICoLLiT (International Conference on Language, Literature and Teaching)*.

- Sharkawy, N. (2019). Sources of Speaking Anxiety Among EFL Learners. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sinaga, A. G. H., Syahrial, S., and Hati, G. M. (2020). "Students' speaking anxiety in English class". *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education*, 1(1), 44-56.
- Subaşı, G. (2010). "What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice?" *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2), 29-49.
- Sugiarto, B.R., Sofwan, A., and Sutopo, D. (2015). "Mood realization of the learning activities in the grade VII english textbook published by the ministry of education and culture". *English Education Journal*, 5(1).
- Sun, P. P., and Teng, L. S. (2021). Why so nervous? Revisiting the sources of speech anxiety in Chinese as a second language. *System*, 103, Article 102647. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102647>
- Suparlan, S. (2021). "Factors contributing students' speaking anxiety". *Journal of Languages and Language Teaching*, 9(2), 160-169.
- Tanveer, M. (2007). Investigation Of The Factors That Cause Language Anxiety For ESL/EFL Learners In Learning Speaking Skills And The Influence It Casts On Communication In The Target Language. Unpublished Master's Thesis. University of Glasgow: Glasgow.
- Tareen, H., Haand, M. T., and Muhammadi, A. (2023). "Investigating EFL learners perceptions towards the difficulties in oral presentation at kandahar university". *Anatolian Journal of Education*, 8(1), 79-92.
- Teimouri, Y., Goetze, J., and Plonsky, L. (2019). "Second language anxiety and achievement: A meta-analysis". *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 489-425. doi: 10.1017/S0272263119000445
- Tercan, G., and Dikilitaş, K. (2015). "EFL students' speaking anxiety: A case from tertiary level students". *ELT Research Journal*, 4(1), 16-27.

- Tóth, Z. (2011). "Foreign language anxiety and advanced efl learners: an interview study". *WoPaLP*, 5, 39-57.
- Toubot, A. M., and Seng, G. H. (2018). "Examining levels and factors of speaking anxiety among EFL Libyan english undergraduate students". *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(5), 47-56.
- Tsai, C. C. (2018, April). "The effects of communication strategy training on EFL speaking anxiety and speaking strategy among the community college adult learners in Taiwan". *In International Forum of Teaching and Studies*, 14(2), 3-19.
- Thiagarajan, S. (1999). *Teamwork And Teamplay: Games And Activities For Building And Training Teams*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Tien, C. Y. (2018). "English speaking anxiety in EFL university classrooms in Taiwan". *European Journal of English Language Teaching*, 4(2), 21- 34.
- Topçu, E., and Başbay, M. (2020). "The impact of collaborative activities on EFL learners' speaking anxiety levels and attitudes". *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 1184-1210.
- Toubot, A. M., and Seng, G. H. (2018). "Examining levels and factors of speaking anxiety among EFL Libyan English undergraduate students". *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(5), 47-56.
- Tsiplakides, I., and Keramida, A. (2009). "Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: theoretical issues and practical recommendations". *International Education Studies*, 2(4), 39-44.
- Uberman, A. (1998). "The use of games for vocabulary presentation and revision". *In English teaching forum* (Vol. 36, No. 1, pp. 20-27).
- Ün, E. (2012). Sources and Levels Of Foreign Language Anxiety İn Turkish University Students Relative To; Language Proficiency, Intentions For Use And Perceived Barrier. Unpublished Master's Thesis. Selçuk University, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Vural, H. (2017). The Relationship Of Personality Traits With English Speaking Anxiety And English Speaking Self-Efficiency. Unpublished Doctoral Dissertation, Gazi University, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wang, L. J., and Shang, H. F. (2010). "Applying innovation method to assess English speaking performance on communication apprehension. *Belt Journal*, 1(2), 147-158.
- Wang, Y., Shang, H., and Briody, P. (2011). "Investigating the impact of using games in teaching children English". *International Journal of Learning and Development*, 1(1), 127-141. <http://dx.doi.org/10.5296/ijld.v1i1.1118>
- Wright, A., Betteridge, D., and Buckby, M. (2005). *Games For Language Learning (3rd Ed.)*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Wu, and Lin (2014). "Anxiety about speaking a foreign language as a mediator of the relation between motivation and willingness to communicate". *Perceptual and Motor Skills*, 119(3), 785-798.
- Woodrow, L. (2006). "Anxiety and speaking English as a second language". *RELC journal*, 37(3), 308-328.
- Yalçın, Ö., and Önceçay, V. (2014). "Foreign language speaking anxiety: The case of spontaneous speaking activities". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2620-2624.
- Yan, J. X., and Horwitz, E. K. (2008). "Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China". *Language Learning*, 58(1), 151-183.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 5. Baskı, Seçkin Kitabevi: Ankara.
- Young, D. J. (1990). "An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking". *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.
- Yule, G. (2016). *The Study Of Language*. Cambridge University Press: USA.

- Zabidin, N., Atan, M. A., Dellah, N. F., Nordin, N. A., and Amanah, F. H. (2021). "From the king's speech to the classrooms: tertiary students' speaking anxiety and language proficiency". *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2347, No. 1). AIP Publishing.
- Zhanibek, A. (2001). *The Relationship Between Language Anxiety And Students' Participation In Foreign Language Classes*. Doctoral Dissertation. Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zhang, Y. (2009). Reading to Speak: Integrating Oral Communication Skills. In *English teaching forum* (Vol. 47, No. 1, pp. 32-34). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
- Zheng, Y., and Cheng, L. (2018). "How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety". *Language Testing in Asia*, 8(1), 1-19.
- Zhu, D. (2012). "Using games to improve students' communicative ability". *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 801-805. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.3.4.801-805>
- Zondag, A. (2021). "Student teachers' experience with improvisation activities for spontaneous speech practice in English". *Language Teaching Research*, 13621688211044725.

EKLER

EK-1



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü



Sayı : E-12164519-900-2300268340
Konu : Anket İzni

02.11.2023

Sayın Öğr. Gör. Elif ARPACI

İlgi : 31.10.2023 tarihli ve 2300268309 sayılı yazınız.

İlgi dilekçenize istinaden "Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak İngilizce Konuşma Kaygı Nedenlerinin İncelenmesi: Yabancı Dil Olarak İngilizce Konuşma Aktivitelerine Karşı Öğrenci Algıları" başlıklı çalışmanıza ilişkin eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan sınav dönemleri dışında veri toplamanız uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.





T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği



Sayı : E-84026528-050.01.04-2300263405
Konu : Başvuru İncelenmesi

30.10.2023

Sayın Elif ARPACI

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2023-YÖNP-0775 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu'nun almış olduğu 26.10.2023 tarih ve 13/06 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 06- Sorumlu yürütücülüğünü **Prof. Dr. Remzi YAVAŞ KINCAL**'ın yaptığı ve proje araştırmacısı **Elif ARPACI** tarafından gerçekleştirilen "Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak İngilizce Konuşma Kaygı Nedenlerinin İncelenmesi: Yabancı Dil Olarak İngilizce Konuşma Aktivitelerine Karşı Öğrenci Algıları" başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.



EK-2

Değerli Katılımcı,

Bu anket, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde yaşadıkları kaygı durumlarını özellikle konuşma kaygı durumunu belirlemek üzere tasarlanmıştır. Bu ölçek, bir yüksek lisans tezi çalışmasının bir parçası olarak oluşturulmuş olup, elde edilen sonuçlar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Her bir ifadeye içtenlikle yanıt vermeniz, bu araştırma için büyük bir önem taşımaktadır. Bu anketteki ifadelerin doğru veya yanlış bir cevabı bulunmamaktadır. Lütfen tüm ifadeleri dikkatlice okuyun ve her biriyle ilgili en uygun cevabı işaretleyin.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Öğretim Görevlisi Elif Arpacı

1. Kişisel Bilgiler İsim – Soy isim: Öğrenci Numarası: Cinsiyetiniz: Kadın <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/> Bölümünüz:					
2. Size en yakın gelen ifadeyi işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Yabancı dil derslerinde konuşurken kendimden asla emin olamıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Yabancı dil derslerinde hata yapmak beni endişelendirmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Yabancı dil derslerinde bana söz verileceği zaman titriyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Öğretmenin yabancı dilde söylediklerini anlamamak beni korkutuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Daha fazla yabancı dil dersine girsem bile sıkılmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Yabancı dil derslerinde kendimi dersten başka şeyler düşünürken buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Diğer öğrencilerin yabancı dil konusunda benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Yabancı dil derslerinin sınavlarında genellikle rahatım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

9. Yabancı dil derslerinde hazırlıksız konuşmam, gerektiğinde panik olmaya başlıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Yabancı dil derslerinde başarısız olmanın sonuçları beni endişelendiriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Bazı insanların yabancı dil derslerinde neden mutsuz olduklarını anlamıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Yabancı dil derslerinde bildiğim şeyleri unuttuğumda çok sinirlenebiliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Yabancı dil derslerinde parmak kaldırmaya utaniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Yabancı dilimi ana dili olarak kullanan biriyle konuşurken gerilmezdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Öğretmenimin yaptığı düzeltmeyi anlamadığımda üzülüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Çok iyi hazırlanmış olsam bile yabancı dil derslerinde kaygılı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Sıklıkla yabancı dil derslerine gitmeyi istemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Yabancı dil derslerinde konuşurken kendime güveniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Yabancı dil öğretmenim yaptığım her hatayı düzelterek diye korkuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Yabancı dil derslerinde bana seslendiği zaman kalbimin çarptığını hissedebiliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Yabancı dil dersinin sınavına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar karışıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Yabancı dil derslerine çok iyi hazırlanınca kendimi baskı altında hissetmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Diğer öğrencilerin yabancı dili benden daha iyi konuştuklarını her zaman hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Diğer öğrencilerin önünde yabancı dilde konuşurken çok sıkıldığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Yabancı dil dersleri öyle hızlı ilerliyor ki geride kalmaktan endişeleniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Yabancı dil derslerinde diğer derslerdekinden daha gergin ve sinirli hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Yabancı dil dersinde konuşurken sinirleniyorum ve kafam karışıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

28. Yabancı dil dersine giderken kendimi rahat ve güvenli hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Yabancı dil öğretmenimin söylediklerini kelimesi kelimesine anlayamayınca sinirleniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Yabancı dili konuşmak için öğrenmem gereken kuralların sayısı beni boğuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Yabancı dilde konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden korkuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Öğrendiğim yabancı dili ana dili olarak kullananların yanında kendimi muhtemelen rahat hissedirdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Yabancı dil öğretmeni hazırlanmadığım yerlerden sorular sorduğunda sinirleniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

GÖRÜŞME SORULARI

- 1) Sınıfta yapılan konuşma etkinliklerinde hangi unsurlar sizi kaygılandırdı?
- 2) Sınıfta yapılan konuşma etkinliklerinde hangi konuşma etkinlikleri sizi kaygılandırmaktadır ya da kaygılandırmamaktadır? Neden?



EK-3

Elif Hocam merhaba,

Çalışmamıza gösterdiğiniz ilgi için teşekkürlerimi sunarım.

İlgili ölçeği çalışmanızda kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır.

Kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr.

Gönderen: ELIF ARPACI

Gönderildi: 17 Ekim 2023 Salı 09:10:44

Kime:

Konu: 'YABANCI DİL KAYGI ÖLÇEĞİ' KULLANMA İZİNİ

Merhaba Sayın Hocam,

Ben Elif ARPACI. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Öğretim Görevlisiyim. Yüksek Lisans Tezimin konusu olarak Yabancı Dil Öğrenme Kaygısını çalışıyorum. Çalışmamda veri aracı olarak Sizin izniniz olduğu takdirde "Yabancı Dil Kaygı" ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Uygun olduğunuzda bu konuda cevabınızı gönderebilirsiniz çok sevinirim. İyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,

Elif ARPACI

E-Posta ile ŞİFRE, TC KİMLİK NUMARASI ve benzeri bilgilerinizi ASLA PAYLAŞMAYINIZ.

Kaynağından emin olmadığınız e-postalarda bulunan bağlantılara ASLA TIKLAMAYINIZ. İMÜ 2020



Platanus Publishing®

25/12/2023

KİTAP BÖLÜM YAZARLIĞI KABULÜ

“Academic Research and Reviews in Education Sciences”

ISBN: 978-625-xxxx-xx-x

DOI: 10.5281/xxxx.xxx

Sayın Elif ARPACI, Remzi Yavaş KINCAL;

2023 yılı **Aralık** ayında yayımlanacak olan “Academic Research and Reviews in Education Sciences” isimli kitapta yayımlanmak üzere bize göndermiş olduğunuz “*Conquering English Writing Anxiety at Tertiary Level*” başlıklı çalışmanız, editör(ler) değerlendirmesi sonucu Kitap Bölümü olarak yayımlanmaya uygun bulunmuştur. Sizi yayın grubumuz olarak tebrik ederiz.