

English-Speaking Anxiety of Secondary School Students Based on the Opinions of Students and Teachers*

Nurullah ÖZCANLI¹
İshak KOZİKOĞLU²

Abstract

This study seeks to determine the English-speaking anxiety levels of secondary school students and the sources of English-speaking anxiety based on the opinions of teachers and students. The present study is based on concurrent embedded design, which is a mixed method. This study was carried out with a total of 920 students studying in secondary schools in the central districts of Van (İpekyolu, Tusba, Edremit) selected via the cluster sampling method. In addition, interviews were conducted with 15 students and 15 English teachers in schools selected via the maximum variation sampling method. The “Foreign Language Speaking Anxiety Scale” and “Semi-Structured Interview Forms” were used as data collection tools in the study. For the analysis of the quantitative data in the study, descriptive statistics (mean, standard deviation), differential statistics (t-test, ANOVA) were used while the descriptive analysis technique was used for the analysis of qualitative data. As a result, it was concluded that the students' English speaking anxiety was at a high level and stemmed from various factors in cognitive and affective terms. Besides, the English speaking anxiety was higher for female students who like English lessons and regularly watch foreign movies or listen to foreign music. On the other hand, as the students had higher levels of self-efficacy and success in English lessons, their English speaking anxiety decreased. Considering the importance of English speaking anxiety in foreign language learning, teachers are recommended to guide students, provide motivating and encouraging learning-teaching situations for learning foreign languages, and create a positive classroom climate in which students can express themselves comfortably.

Keywords: English-speaking anxiety, foreign language teaching, secondary school students

* This study was produced from a part of the first author's master's thesis.

¹ Teacher, Mustafa Cengiz Secondary School, Van, JAGUZAR_1989@hotmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-2279-1408>

² Assoc. Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Van, ishakkozikoglu@yyu.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-3772-4179>



Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 31.03.2023

Kabul Tarihi: 26.04.2023

Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygısı*

Nurullah ÖZCANLI¹
İshak KOZİKOĞLU²

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini, İngilizce konuşma kaygılarının nedenlerini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlemektir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, eş zamanlı iç içe geçmiş desen kullanılmıştır. Araştırma, küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen ve Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Tuşba, Edremit) bulunan ortaokullarda öğrenim gören toplam 920 öğrenciyle yürütülmüştür. Ayrıca, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen okullarda öğrenim gören 15 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 15 İngilizce öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve “Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları” kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma), fark istatistikleri (t testi, ANOVA); nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının yüksek düzeyde olduğu ve bu kaygının oluşmasında bilişsel, duyuşsal anlamda çeşitli faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin, İngilizce dersini seven, yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına sahip öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öte yandan öğrencilerin İngilizce ders başarısı bakımından kendilerini yeterli görme düzeyi ve İngilizce ders başarısı arttıkça İngilizce konuşma kaygılarının azaldığı ortaya çıkmıştır. İngilizce konuşma kaygısının yabancı dil öğrenimindeki önemi düşünüldüğünde; öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmeleri, onlara yabancı dili öğrenmek için motive edici ve teşvik edici öğrenme-öğretme durumları sağlamaları, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaları önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce konuşma kaygısı, yabancı dil öğretimi, ortaokul öğrencileri

* Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

1 Öğretmen, Mustafa Cengiz Ortaokulu, Van, JAGUZAR_1989@hotmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-2279-1408>

2 Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, ishakkozikoglu@yyu.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-3772-4179>

Atf için: Özcanlı, N., & Kozikoğlu, İ. (2023). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı. *Siirt Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-22. DOI: [10.58667/sedder.1274744](https://doi.org/10.58667/sedder.1274744)

Giriş

Yabancı dil öğrenme sürecinde üretici dil becerilerinden olan konuşma becerisi üzerinde daha fazla durulmakta ve bu durum yabancı dil öğrenme sürecinde başarının bir göstergesi olarak ele alınmaktadır. Bununla beraber öğrenciler bu becerinin gelişiminde özellikle yabancı dil konuşma kaygısından dolayı istenen yeterlik düzeyine ulaşamamaktadırlar. Bu nedenle, hem öğrenenlerin hem de öğretmenlerin konuşmayı en çok kaygı yaratan beceri olarak görmeleri şaşırtıcı değildir.

Yabancı dil öğreniminde istenen başarı düzeyine ulaşmayı engelleyen birçok duyuşsal ve bilişsel faktör bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından yabancı dil öğrenme sürecinde tutum, özgüven, dışa dönüklük, benlik saygısı gibi faktörler önemli görülmekle beraber kaygı durumu bu süreci etkileyen en önemli etken olarak düşünülmektedir (Gardner ve MacIntyre, 1993). Alanyazında kaygının tanımıyla ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak kaygı, hem eğitim bilimlerinde hem de psikolojide birkaç cümlede tanımlanması en zor terimlerden biridir. Sellers (2000), kaygının birçok farklı değişkeni içinde barındıran karmaşık psikolojik bir durum olduğunu ve bu değişkenleri tek bir tanım içerisinde ele almanın zor olduğunu belirtmiştir. Kaygı durumu; uyku bozuklukları, çarpıntı, terleme, titreme ve gerginlik gibi bazı psikolojik ve fizyolojik semptomlara neden olabilir (Young, 1990). Horwitz'e (2001) göre kaygı, tehdit edici bir durumdan korkması nedeniyle bireyin kişiliğine bir tehdit olarak tanımlanabilir. Spielberger (1983), kaygı durumunu otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkilendirilen "gerginlik, endişe, sınırlılık ve korku hissi" olarak ele almaktadır. Tuma ve Maser (1985), kaygının insan yaşamında önemli bir yere sahip olduğunu, insanlık tarihinin farklı zamanlarında farklı şekillerde tanımlandığını belirterek bu duygunun biyolojik, davranışsal ve deneysel bileşenlerinin olduğunu ve bireyin zor durumlarda kaldığı zamanlarda kendisinde şüphe uyandıran ve endişeye sebep olan bir durum olarak ifade etmişlerdir. Bu açıklamalardan hareketle kaygı, özellikle öğrenme durumlarında engelleyici bir faktör olarak bireylerin hayatında olumsuzluklara sebep olan, endişe ve korkuya yol açan ve nihayetinde kişinin doğasına bir tehdit unsuru olarak görülen bir duygu şeklinde tanımlanabilir.

Young (1990) tarafından yapılan çalışmada dil bilimciler, konuşma becerisini kaygı açısından listenin en üstüne koymuşlardır. Benzer şekilde Woodrow (2006), ikinci dil konuşma kaygısının "başarının önemli bir yordayıcısı" olduğunu ve ikinci dil konuşma kaygısı ile sözlü performans arasında anlamlı, negatif bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil konuşma kaygısı, yabancı dil kaygısının kaynağı ve bir parçasıdır. Konuşma kaygısı yabancı dil kaygısından daha özel bir alan olarak tanımlansa da, konuşmanın kaynakları ve etkileri dil kaygısı probleminden kaynaklanmaktadır, çünkü konuşma kaygısı yabancı dil kaygısı alanı olarak kabul edilmektedir (Horwitz, 2001). Yabancı dil konuşma kaygısı eğitim sisteminin her aşamasında, ilkokulda, lisede, üniversitede ve hatta okulu bitirdikten sonra büyük bir sorun oluşturmaktadır. Bu durumda, yabancı dil konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin İngilizce dersinde olumsuz bir şekilde etkilendikleri ve istenen başarı düzeyine ulaşmada zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Yabancı dil öğrenmede konuşma ve diğer sözlü etkinlikler, aynı zamanda yabancı dil öğrenme kaygısı teorisinin bir başka bileşeni olan iletişim kaygısı ile yakından bağlantılıdır (Vural, 2017). İletişim kaygısı bireyler arasında her türlü iletişimde ortaya çıkabilir. İletişim kaygısı, bir bireyin başka bir kişi ya da kişilerle gerçek ya da beklenen iletişimden kaynaklanan korku ya da endişe hissi anlamına gelen geniş bir terimdir (Jing ve Zhang, 2019; McCroskey, 1977; Yule, 2016). Birçok faktör iletişim kaygısının oluşmasına sebep olabilmektedir. Formalite, aşinalık, yenilik, statü farkı ve algılanan benzerlik, konuşurken endişe duyma eğilimini etkileyen faktörlerden birkaçıdır (Özkan, 2019; Vural, 2017; Zambak, 2016). Bu açıdan, iletişim kaygısından muzdarip bireylerin muhtemelen yabancı dil öğrenme sürecinde konuşma kaygısından muzdarip olacağı da düşünülebilir.

Yabancı dil konuşma kaygısı ayrıca öğrencilerin sözlü iletişimde ve yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadıkları huzursuzluktur. İletişim kuramadıkları için, öğrenciler konuşmaları gerektiğinde bir tür endişe ve hayal kırıklığı hissederler. Bireylerin özellikle konuşma becerisinin edinimi sürecinde yaşadıkları bu kaygının topluluk önünde İngilizce konuşma korkusu, sözlü iletişim kuramama, dilsel yeterliğin düşük olması, hata yapma korkusu, sınırlı dil bilgisi, hazırlıksız olma, başkaları tarafından

olumsuz değerlendirilme korkusu, öğretmenin olumsuz yaklaşımı gibi konuşma kaygısı yaşamının birçok nedeni vardır (Elaldi, 2016; Elsharkawy, 2019; Gardner ve MacIntyre, 1993). Yabancı dil konuşma kaygısı yaşayan bireyler diğer insanları anlayamaz ve kendilerini başkalarına ifade edemezler. Özellikle dinleme ve konuşma becerileri göz önüne alındığında, konuşma kaygısı olan öğrenciler yabancı dil bağlamında kendilerini rahat hissetmezler (Tsiplakides ve Keramida, 2009). Yule (2016) konuşma kaygısının benzersiz bir bileşen olarak kabul edilen üstbilişsel bir farkındalığa sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bireyin orijinal fikirlerini ve düşüncelerini uygun bir şekilde ifade etmedeki yetersizliği iletişimin kaybolmasına neden olur ve bu durumda başkalarını anlamayacağı ve kendini başkalarına anlatamayacağına bilincinde olmasına sebep olur. Bu bakımdan, yabancı dil öğrenme sürecinde ve özellikle konuşma becerisinin ediniminde dinleyiciler ve konuşmacılar tam ve eksiksiz anlayamamaktadır. İletişim sürecinde mesajı anlayamadıkları için bireyler endişe duymakta ve iletişim sürecine hâkim olan bir kaygı durumu oluşmaktadır (Vural, 2017).

Alanyazın incelendiğinde kaygı durumunun yabancı dil öğrenme sürecinde daha çok olumsuz bir etki bıraktığı görülmektedir. Yabancı dil öğrenenler genellikle hedef dilde konuşmaktan şikayet ederler ve bunun yabancı dil sınıflarında en çok endişe yaratan beceri olduğunu belirtirler. Bu nedenle, konuşma becerisinin diğer becerilere göre daha fazla kaygıya sebep olduğu ve yabancı dil derslerinde en çok endişe verici beceri olarak ifade edilmektedir (Horwitz, 2001; Vural, 2017; Young, 1990; Zambak, 2016). Gardner ve MacIntyre'ye (1993) göre, endişeli öğrenciler daha az endişeli öğrencilere göre yeterliklerini düşük değerlendirir. Bu nedenle, bireylerin sözlü iletişim sırasında bazı olumsuz duyguları olabilir, çünkü performansları öğretmenler veya eğitmenler tarafından yeterince sahip olmadıkları bazı kriterlere göre değerlendirilir. Bu bakımdan, öğrenciler yabancı dilde iletişim kurmak için yeterli kararlılığa sahip olmama, konuşma riski almaya isteksizlik ve yetersizlik hissi gibi bazı sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Benzer şekilde Riasati (2012), öğrencilerin mevcut konuşma seviyelerinden memnun kalmadıklarında bu durumun sınıfa aktif katılımlarını engellediğini ve bunun da "konuşma istekliliğinin düşüklüğü" ile sonuçlandığını belirtmektedir. Bu noktada yapılması gereken şey, kaygı düzeyi düşük olan veya hiç olmayan bir atmosfer yaratmak veya öğrencilerin kaygı düzeyini azaltmalarına yardımcı olmak için bazı yararlı stratejiler aramaktır (Subaşı, 2010).

Bu araştırmanın amacı, Van ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini, İngilizce konuşma kaygılarının nedenlerini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları;
 - Cinsiyet,
 - Sınıf düzeyi,
 - İngilizce dersini sevmeye durumları,
 - Yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığı,
 - İngilizce ders başarısı bakımından kendini yeterli görme düzeyi,
 - İngilizce ders başarı notu
 değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları ve konuşma kaygısı üzerinde etkili olan faktörlere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

Bu araştırmanın İngilizce konuşma kaygısının sebeplerini öğrenciler ve öğretmenlerin perspektifinden ele alması ve problemin çözümü için öneriler sunması açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin ve öğretmenlerin gözüyle İngilizce konuşma kaygısına sebep olan faktörleri belirlemesi ve karma yöntem kullanılarak araştırma problemlerine ilişkin daha kapsamlı veri sunması açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısının incelendiği bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem, nitel ve nicel yöntemlerin beraber kullanıldığı çalışmalardır (Johnson ve Christensen, 2004). Karma yöntemde nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada veya harmanlanarak kullanılması, bu araştırma yöntemlerinin tek başına kullanılmasından daha iyi sonuçlar vermektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma araştırma yönteminde birçok farklı desen bulunmaktadır. Ancak alanyazında yaygın olarak kabul gören sınıflama Creswell (2008) tarafından ardışık açıklayıcı desen, ardışık keşfedici desen, ardışık dönüştürücü desen, eş zamanlı üçgenleme deseni, eş zamanlı iç içe geçmiş desen, eş zamanlı dönüştürücü desen olmak üzere altı başlık altında ele alınmıştır. Bu çalışmada, eş zamanlı iç içe geçmiş desen kullanılmıştır. Eş zamanlı iç içe geçmiş desende, nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanır ve analiz edilir. Bu tasarım çalışılan konu hakkında geniş bir bakış açısı kazanmak ve bir çalışma içerisinde farklı gruplar veya seviyelerle araştırma yapılmak istendiğinde yararlıdır (Creswell, 2008). Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısının geniş bir bakış açısıyla değerlendirilebilmesi için karma yöntem tercih edilmiştir. Ayrıca, nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanıp analiz edildiği ve nitel veriler nicel verileri desteklemek amacıyla kullanıldığı için eş zamanlı iç içe geçmiş desenin kullanılması uygun görülmüştür.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Tuşba, Edremit) bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler ve bu ilçelerde görev yapmak olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Ölçek maddelerinin öğrenciler açısından anlaşılabilirliği göz önünde bulundurularak ortaokul 5.sınıf öğrencileri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Van İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrenci sayılarının ilçelere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Hedef Evrenine İlişkin Ortaokul Öğrenci Sayıları

İlçeler	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
İpekyolu	6234	6441	6721	19396
Tuşba	3353	3413	3313	10079
Edremit	2895	2896	2939	8730
Toplam	12482	12750	12973	38205

Tablo 1 incelendiğinde, İpekyolu ilçesinde 19.396, Tuşba ilçesinde 10.079, Edremit ilçesinde ise 8.730 öğrenci olmak üzere Van ilinin belirtilen üç merkez ilçesinde toplam 38.205 ortaokul (6., 7. ve 8. sınıf) öğrencisi MEB’e bağlı okullarda öğrenim görmektedir. Bu çalışmada, çalışma evreninin tamamına ulaşmak zaman, emek ve olanaklar bakımından güç olduğu için örneklem almaya karar verilmiştir.

Bu çalışmada, örneklemin belirlenmesinde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme, evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme tekniğidir (Karasar, 2014). Çalışma evrenini daha iyi temsil edebilmesi düşüncesiyle Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Tuşba, Edremit) yer alan ortaokullar sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre uzman görüşü alınarak yüksek, orta ve düşük olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Her bir gruptan belirli sayıda ortaokul seçkisiz olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu okullarda her bir sınıf düzeyinden belirli sayıda şube seçkisiz olarak belirlenmiştir. Belirlenen okul ve sınıflarda öğrenim gören toplam 920 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme alınan öğrencilerin 584’ü (%63.5) kız, 336’sı (36.5) ise erkektir. Öğrencilerin 327’si (%35.5) 6.sınıf, 262’si (%28.5) 7.sınıf, 331’i (%36.0) ise 8.sınıfta öğrenim görmektedir.

Ayrıca, araştırma problemlerine ilişkin daha ayrıntılı veri elde edebilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen okullarda öğrenim gören 15 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 15 İngilizce öğretmeniyle görüşme yapılmıştır.

Bu örnekleme yöntemi, araştırmanın hedefleriyle uyumlu olarak örneklemin, problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Öğretmenler belirlenirken öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptıkları ilçe ve mesleki deneyim gibi değişkenler; öğrenciler belirlenirken ise öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri ilçe gibi değişkenler dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 9'u erkek, 6'sı kadındır. Öğretmenlerin 5'i İpekyolu, 5'i Tuşba ve 5'i Edremit ilçelerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 7'si 1-5 yıl arası, 6'sı 6-10 yıl arası ve 2'si 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerin 7'si erkek, 8'i kızdır. Öğrencilerin 5'i İpekyolu, 5'i Tuşba ve 5'i Edremit ilçelerinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 1'i 6.sınıf, 3'ü 7.sınıf ve 11'i 8.sınıf düzeyindedir.

Veri Toplama Araçları

Yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği

Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen bu ölçek, Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Saltan (2003), 33 maddelik bu ölçeğin 18 maddesini seçip kullanmıştır. Uyarlanmış ölçek "iletişim kaygısı (6 madde)", "olumsuz değerlendirilme korkusu (7 madde)", "sınav kaygısı (2 madde)", "İngilizce sınıfı kaygısı (3 madde)" olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 5'li Likert tipi olarak derecelendirilmiştir (Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum). Altın (2018) tez çalışmasında, 18 maddelik ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modeldeki boyutlar arasındaki ilişki .90'dan büyük olduğu için model tek boyuta düşürülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0.98 olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğretmen ve öğrenciler için yarı-yapılandırılmış görüşme formları

Bu çalışmada Van ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri ve 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu, araştırma problemlerine ilişkin daha derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla kullanılmıştır. İngilizce öğretmenlerine yönelik görüşme formunda; öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısına ve nedenlerine, hangi durumların öğrencilerin daha rahat konuşmasını sağladığına veya engellediğine yönelik İngilizce öğretmenlerinin genel düşüncelerine ve önerilerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Ortaokul öğrencilerine yönelik olan görüşme formunda ise; İngilizce konuşurken stres yaşayıp yaşamadıklarına, hangi durumların İngilizce konuşurken kendilerini daha rahat hissetmelerini sağladığına veya engellediğine yönelik öğrencilerin genel düşüncelerine ve önerilerine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde; hazırlanan taslak görüşme formu, uzman görüşü almak üzere Eğitim Bilimleri, Türkçe Eğitimi ve İngilizce Eğitimi bölümünden yedi uzmana gönderilmiş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formundaki sorularda dil ve içerik bakımından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Taslak görüşme formunda uzmanlar arasında büyük ölçüde görüş birliği olan sorular aynen alınmış, düzeltilmesi gereken sorular uzmanların dönütleri ve önerileri doğrultusunda daha anlaşılır ve amaca hizmet eder hale getirilmiştir.

Görüşme formunun ön uygulaması olarak, üç İngilizce öğretmeni ve üç öğrenci ile görüşme yapılmış, görüşme formundaki soruların öğretmenler ve öğrenciler tarafından doğru olarak anlaşılıp anlaşılmadığı ve formun araştırmanın amacına uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda görüşme formundaki soruların öğretmenler ve öğrenciler tarafından açık bir şekilde anlaşıldığı ve araştırmanın amacına hizmet ettiği ortaya çıkmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini belirlemek üzere ölçek puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Bu değerler; '1-1.79 arası' çok düşük, '1.80-2.59 arası' düşük, '2.60-3.39 arası' orta, '3.40-4.19 arası' yüksek ve '4.20-5.00 arası' çok yüksek düzeyde olarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısının cinsiyete, İngilizce dersinin sevip sevmeme ve yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığının olup olmaması durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız örneklemeler için t-testi; sınıf düzeyi, İngilizce ders başarı notu bakımından öğrencilerin kendilerini yeterli görme düzeyi ve İngilizce ders notuna göre değişip değişmediğini belirlemek için ise çok yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı fark çıkması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Fark analizleri yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi (normality test) yapılmıştır. Tek değişkenli normalliği belirlemek için yapılan analizlerde, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ± 1 aralığında olduğu saptanmıştır. Normalliğin kabul edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu değerler doğrultusunda verilerin normal dağılım sağladığına karar verilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniği olan betimsel analiz kullanılmıştır. Nitel veri toplama teknikleri ile elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla düzenlenip yorumlanmaktadır (Karataş 2015; Punch, 2014). Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, betimsel analiz için tematik çerçeve oluşturma, temalara göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, bu adımlar izlenerek öncelikle araştırmadan elde edilen nitel veriler kodlanarak sınıflandırılmıştır. Belirlenen kodların ortak özellikleri dikkate alınarak temalar belirlenmiş ve kodlar uygun temalar altına işlenmiştir. Daha sonra kod ve temalara göre düzenlenen veriler betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca, bulguları desteklemek ve öğretmenler ile öğrencilerin görüşlerini açık bir şekilde yansıtmak için veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarının sunumu için öğretmen ve öğrencilere bir kod numarası verilmiştir. Öğretmenlere “T1, T2, T3...” şeklinde, öğrencilere ise “S1, S2, S3...” şeklinde kod verilmiştir.

Araştırmada dış güvenilirliği sağlamak için araştırmacının konumu ve katılımcılar hakkında ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. İç güvenilirliği artırmak için ise verilerin yaklaşık olarak dörtte biri iki ayrı kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği (Güvenirlilik=Görüş birliği/[görüş birliği+görüş ayrılığı]) kodlayıcılar arası uyum yüzdesi formülü kullanılarak yapılan hesaplamalar sonucunda güvenilirliğin % 94 olduğu bulunmuştur. Bu durumda kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994). İç geçerliği sağlamak için verilerin bütünlüğü ve tutarlılığı gözden geçirilmiş, dış geçerliği sağlamak için ise görüşme formunun hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi gibi süreçlere ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırmanın etik kurul izni; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu 16/09/2020-61176 evrak tarih ve sayı numarası ile alınmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak öğrencilerin ölçeklere verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Ölçeklere Verdikleri Yanıtlara Göre Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Ölçek	\bar{X}	S
İngilizce konuşma kaygısı	3.40	0.71

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının ($\bar{X}=3.40$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, ortaokul öğrencileri İngilizce konuşmaya ilişkin yüksek düzeyde kaygı taşımaktadırlar.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarının Cinsiyete Göre t testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	Sayı	\bar{X}	s	sd	t	p
İngilizce konuşma kaygısı	Erkek	336	3.26	0.68	918	-4.328	.000
	Kız	584	3.47	0.72			

Tablo 3’de görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının ($t_{(918)}=-4.328$, $p<.05$) kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İngilizce konuşma kaygılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler				ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Sınıf Düzeyi	Sayı	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p
İngilizce konuşma kaygısı	6.sınıf	327	3.40	0.70	Gruplar	.605	2	.303	.588	.556
	7.sınıf	262	3.43	0.69	arası					
	8.sınıf	331	3.36	0.74	Gruplar içi	471.782	917	.514		
					Toplam	472.388	919			

Tablo 4’de görüldüğü üzere, İngilizce konuşma kaygılarının ($F_{(2,917)}=.588$, $p>.05$) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durumda; 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygılarının benzer düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının İngilizce dersini sevip sevmeme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarının İngilizce Dersini Sevip Sevmeme Durumuna Göre t testi Sonuçları

Ölçekler	İngilizce Dersini Sevme	Sayı	\bar{X}	s	sd	t	p
İngilizce konuşma kaygısı	Evet	797	3.31	0.67	918	-8.844	.000
	Hayır	123	3.90	0.79			

Tablo 5’de görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının ($t_{(918)}=-8.844$, $p<.05$) İngilizce dersini sevmeyenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda, İngilizce dersini seven öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarının Yabancı Film İzleme veya Müzik Dinleme Alışkanlığına Göre t testi Sonuçları

Ölçekler	Yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığı	Sayı	\bar{X}	s	sd	t	p
İngilizce konuşma kaygısı	Evet	610	3.32	0.68	918	-	.000
	Hayır	310	3.55	0.75			

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının ($t_{(918)} = -4.665$, $p < .05$) ise yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığı olmayanların lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda, yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına sahip öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının İngilizce ders başarısı bakımından kendini yeterli görme düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarının İngilizce Ders Başarısı Bakımından Kendilerini Yeterli Görme Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler				ANOVA Sonuçları							
Ölçek	Kendini yeterli görme düzeyi	Sayı	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
İngilizce konuşma kaygısı	Çok iyi	222	2.93	0.59	Gruplar arası	115.948	3	38.64	99.324	.00	4<3
	İyi	315	3.28	0.59							4<2
	Orta	270	3.64	0.61	Gruplar içi	356.439	916	.389			4<1
	Zayıf	113	4.04	0.76							3<2
					Toplam	472.388	919				3<1
											2<1

1- "Zayıf", 2- "Orta", 3- "İyi", 4- "Çok iyi"

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarında ($F_{(3,916)} = 99.324$, $p < .05$); İngilizce ders başarısı bakımından kendini çok iyi düzeyde görenler ile kendilerini iyi düzeyde görenler arasında kendilerini iyi düzeyde gören öğrencilerin lehine, İngilizce ders başarısı bakımından kendini çok iyi düzeyde görenler ile kendilerini orta düzeyde görenler arasında kendilerini orta düzeyde gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin İngilizce ders başarısı bakımından kendilerini yeterli görme düzeyi arttıkça İngilizce konuşma kaygılarının azaldığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının İngilizce ders başarı notuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarının İngilizce Ders Başarı Notuna Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler				ANOVA Sonuçları							
Ölçek	Başarı Notu	Sayı	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
İngilizce konuşma kaygısı	0-44	30	3.64	0.95	Gruplar arası	36.795	4	9.199	19.323	.000	5<1
	45-54	37	3.76	0.73							5<2
	55-69	101	3.69	0.62	Gruplar içi	435.592	915	.476			5<3
	70-84	277	3.53	0.64							5<4
	85-100	475	3.21	0.70	Toplam	472.388	919				

1- "0-44", 2- "45-54", 3- "55-69", 4- "70-84", 5- "85-100"

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarında ($F_{(4,915)} = 19.323$, $p < .05$); İngilizce ders başarı notu 0-44 aralığında olanlar ile 85-100 aralığında olanlar arasında İngilizce ders başarı notu 0-44 arasında olanların lehine, İngilizce ders başarı notu 45-54 aralığında olanlar ile 85-100 aralığında olanlar arasında İngilizce ders başarı notu 45-54 aralığında olanların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin İngilizce ders başarı notu arttıkça İngilizce konuşma kaygılarının azaldığı ortaya çıkmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri “İngilizce konuşma kaygısının nedenleri”, “İngilizce konuşurken rahat hissetmeyi sağlayan faktörler”, “İngilizce konuşma kaygısını azaltmaya yönelik öneriler” olmak üzere üç alt tema altında gruplandırılmıştır. Belirlenen temalara ilişkin açıklamalara ve öğretmen ile öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

İngilizce konuşma kaygısının nedenleri

Öğretmen görüşleri

Bu temaya ilişkin öğretmenlere “Öğrencilerinizin İngilizce konuşma kaygısı yaşadığını düşünüyor musunuz? Sizce öğrencilerin yaşadığı İngilizce konuşma kaygısının nedenleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamı (n=15) öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı yaşadığını düşünmektedir. Öğretmenler öğrencilerin çoğunlukla hata yapma korkusu (n=13) ve arkadaşları tarafından alay edilme endişesi (n=13) taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerden çekinme/kızacağı korkusu (n=6), yeterli düzeyinin düşük olması (n=5), dil öğrenmeye yönelik olumsuz tutum (n=5) ve dile yeterince maruz kalmama (n=5) gibi kaygı nedenlerini ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Evet öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı yaşadıklarını düşünüyorum. Kaygı yaşamalarının birçok sebebi var bunlardan bir kısmını şöyle sıralayabilirim: Öğrencilerin bir kısmı yanlış yapabilme korkusu yaşadıkları için endişelenmekte ve bu yüzden sessiz kalmayı tercih etmekte. Diğer bir kısım ise konuşurken telaffuz yanlış olursa gülünç duruma düşer miyim kaygısıyla geri durmaktadır. Son bir kısım ise kelime eksikliği yaşadıkları için cümle kuramam korkusuyla kaygılanmaktadır.” (T6)

“Öğrencilerim konuşma kaygısı yaşarlar. Bu kaygıların temel nedenleri; yanlış telaffuz, gülünç duruma düşme, öğretmenin daha önce konuşma girişimine gösterdiği tepki, sınıf ortamında daha önce yaşanmış dışlayıcı ve alaycı kötü anı ve örnekler, yabancı bir dile olan yabancılaşma duygusu, öğretmenin hedef dili yeterince kullanmaması ve konuşma için yeterli bir ortam ve pratik atmosferin sağlanmaması.” (T8)

“Zaman zaman kaygılandıklarını düşünüyorum. En büyük nedeni hata yapacakları için arkadaşları arasında küçümseneceklerini düşünmeleri oluyor. Ya da bazı durumlarda öğretmenler tarafından sürekli sessiz kalmaları söylendiği için İngilizce konuşmaktan da çekiniyorlar.” (T1)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere, öğretmenlerin tamamı öğrencilerin İngilizce konuşurken kaygılandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yukarıda belirttiği faktörlerin yanı sıra bazı öğretmenler özgüven eksikliği (n=3), sınıftaki olumsuz atmosfer (n=3), heyecan yaşama (n=2), kişilik özelliklerinin etkisi (n=2), öğretmenlerin sürekli müdahalelerde bulunması veya uyarması (n=1) gibi faktörlerin de öğrencilerde İngilizce konuşma kaygısına sebep olduğunu savunmuşlardır. Öğretmenlerin tamamının öğrencilerin İngilizce konuşurken kaygı yaşadıklarını düşünmeleri ve bunun farklı sebeplerinin olduğuna dikkat çekmeleri yabancı dil öğrenme sürecinde kaygı durumunun önemli bir problem olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenci görüşleri

Bu temaya ilişkin öğrencilere “İngilizce konuşurken kendinizi kaygılı/stresli hissediyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin tamamı (n=15) İngilizce konuşurken kendisini kaygılı hissettiğini düşünmektedir. Öğrenciler daha çok sırasıyla; kendini yabancı dili konuşmak için yetersiz hissetme/özgüven eksikliği (n=12), hata yapma korkusu (n=9), arkadaşlardan çekinme (n=6), öğretmenlerden çekinme/kızacağı korkusu (n=6) gibi nedenlerden dolayı İngilizce konuşurken kaygılı/stresli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin görüş belirten öğrenci görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Kendimi stresli hissediyorum çünkü yanlış bir şey söylerim diye ve konuşurken arkadaşlarımdan benimle alay etmesini istemediğim için İngilizce konuşmayı tercih etmem.” (S5)

“Evet, bazen hangi kelimeleri kullanacağımı, nasıl telaffuz edeceğimi bilmediğimde kaygılı hissederim. Ya arkadaşlarımdan bana gülerse, ya hata yapınca öğretmenim kızarsa diye çok çekiniyorum.” (S1)

“Evet. Çünkü söylediğim kelimelerin ne kadar doğru ne kadar yanlış olduğunu bilmiyorum. Tedirgin oluyorum. Karşımdakinin de beni anlayıp anlamadığını bilemiyorum.” (S10)

Yukarıda öğrenci görüşlerinde de belirtildiği üzere öğrenciler, İngilizce konuşurken hata yapma endişesi, özgüven eksikliği, sınıf içindeki olumsuz atmosfer gibi sebeplerden dolayı çok kaygılandıklarını vurgulamışlardır. Yukarıda öğrencilerin dikkat çektiği nedenlerin yanı sıra bazı öğrenciler konuşacağı sırada çok heyecanlanma (n=4), konuşma sırasında bilmediği kelime veya dil bilgisi kurallarıyla karşılaşma (n=2) ve diyalogu sürdürmemeye endişesi (n=1) gibi faktörlerden dolayı İngilizce konuşurken kaygılı/stresli hissettiklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin tamamının İngilizce konuşurken kaygılandıklarını savunmaları ve bunun farklı nedenlerinin olduğuna dikkat çekmeleri yabancı dil öğrenme sürecinde ve özellikle konuşma becerisinin ediniminde konuşma kaygısının önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

İngilizce konuşurken rahat hissetmeyi sağlayan faktörler

Öğretmen görüşleri

Bu temaya ilişkin öğretmenlere “Sizce öğrenciler İngilizce konuşurken hangi durumlar onların daha rahat hissetmesini sağlar?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin 6’sı öğrencilerin İngilizce konuşurken motive edilmesi veya özgüven verilmesi gerektiğini düşünürken öğretmenlerin 5’i sınıf içerisinde olumlu bir atmosfer oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler ayrıca daha çok sırasıyla öğrencilere hata yapınca birbirleriyle alay etmemeleri gerektiğini ifade etmek (n=4), öğrencilere hata yapmaktan korkmamayı öğretmek (n=3), sınıf içerisinde sürekli İngilizce konuşulması (n=2), hataları dolaylı olarak düzeltme (n=2) ve pekiştirme (n=2) gibi durumları dile getirmişlerdir. Bu durumlara ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Kaygıyı azaltmak için en önemli noktanın öğrencilere özgüven kazandırmak olduğunu düşünüyorum. Bunu sağlamak için de öncelikle öğrencilere hata yapmaktan korkmamayı, hata yaptıkları zaman birbirlerini küçümsememeleri gerektiği, hata yapmanın ana dilde bile olan doğal bir durum olduğu, hata yapmanın sınıf içerisinde olumsuz sonuçlar doğurmayacağını kavratmak gereklidir. Bunun için güvenli ve karşılıklı saygının olduğu bir sınıf ortamı oluşturulmalı.” (T1)

“Öğretmenin ve akranların sağladığı sınıf içindeki iş birliği, demokratik ve hoşgörülü atmosfer, öğrencinin hedef dile karşı olumlu yaklaşımı ve hazırbulunuşluğunun yükseltilmesi öğrencinin konuşurken kendisini rahat hissetmesini sağlar.” (T4)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere öğretmenler, sınıf içerisinde karşılıklı saygı ve güvenin olduğu olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulduğunda ve öğrenciye destek verildiğinde kendilerini rahatlıkla ifade etmeye çalışacaklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca sınıf içerisinde sürekli olarak İngilizce konuşmanın öğrencilerde İngilizce ders başarısına ve özellikle konuşma performansına yansıtacağını savunmuşlardır. Yukarıdaki faktörlerin yanı sıra bazı öğretmenler öğrencileri yargılamama (n=1), öğrencilerle beraber kural oluşturma (n=1) ve öğrencilerin samimi olduğu arkadaşlarla diyalog kurmaları (n=1) gibi durumların da İngilizce konuşurken daha rahat hissetmelerini sağlayacağını belirtmişlerdir.

Öğrenci görüşleri

Bu temaya ilişkin öğrencilere “İngilizce konuşurken hangi durumlar sizin daha rahat hissetmenizi sağlar?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler daha çok sırasıyla kendini yeterli hissetme/özgüvenli olma (n=11), öğretmenin desteği/yardımcı olması (n=8), samimi arkadaşlarla diyalog kurma (n=7) ve arkadaşların gülmemesi/alay etmemesi (n=4) gibi faktörlerin İngilizce konuşurken kendilerini daha rahat hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin görüş belirten öğrenci görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmeninim hata yaptığımda çok kızmaması benim daha rahat İngilizce konuşmamı sağlar. Hatalarımı beni destekleyerek söylerse daha rahat olurum. Ayrıca arkadaşlarım benimle dalga geçmezlerse konuşmaktan çekinmem.” (S4)

“Ben İngilizce konuşurken arkadaşlarımla gülmemesi, öğretmeninim yardımcı olması, bildiğimiz konular hakkında konuşulması daha rahat hissetmemi sağlar.” (S3)

Yukarıda öğrenci görüşlerinde de belirtildiği üzere öğrenciler, İngilizce konuşma sırasında öğretmen ve arkadaşlarından destek aldığını görünce psikolojik ve motivasyonel olarak daha rahat hissettiklerini ve bu sayede özgüven kazanıp daha rahat bir şekilde İngilizce konuşabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca kelime ipuçlarının olması (n=2), telaffuz desteğinin verilmesi (n=2) ve hoşuna giden konuların işlenmesi (n=2) gibi faktörlerin de daha rahat İngilizce konuşmalarını sağladığına dikkat çekmişlerdir.

İngilizce konuşma kaygısını azaltmaya yönelik öneriler

Öğretmen görüşleri

Bu temaya ilişkin öğretmenlere “Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını azaltmak için neler önerirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin fazla stres yapmadan rahat bir şekilde İngilizce konuşmaları için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin yarısından fazlası (n=9) güvenli ve karşılıklı saygının olduğu olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması ve yine aynı şekilde öğretmenlerin 9’u kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene gibi özellikleri dikkate alarak öğrencilerde motivasyon ve özgüven sağlanması önerilerinde bulunmuşlardır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin en çok sırasıyla hataların motive edici ve dolaylı bir şekilde düzeltilmesi (n=5), derslerde sürekli İngilizce konuşulması (n=5), hata yapmanın dil öğrenmede doğal bir süreç olduğunun ifade edilmesi (n=5), eğlenceli ve öğrencilere hitap edecek öğretim tekniklerinin kullanılması (n=4) ve öğretmenin öğrencilere karşı rol model olması (n=3) gibi önerilerde buldukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen önerilerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencilerin İngilizce konuşurken kaygılarını azaltmak için konuşan öğrenci bulunduğu ortamda kendisini güvende hissetmeli, öğretmen olumlu ifadeler ve ben dilini kullanmalı. Öğrenci, yaptığı yanlışların öğrenme sürecinin kaçınılmaz ama düzeltilebilir birer parçası ve son derece doğal olduğunun farkında ve bilincinde olmalı.” (T4)

“Arkadaşları arasında olumlu bir hava oluşturulmalı, öğrenci konuşurken destek verilmeli, hata yaptığında hemen düzeltmeye çalışmamalı, sürekli olarak İngilizce konuşulmalı, podcastler dinletilmelidir.” (T14)

Ayrıca, bazı öğretmenlerin yabancı dil becerisinin bütünsel olarak işe koşulması (n=2), öğretmenin ılımlı/hoşgörülü olması-ben dilini kullanması (n=2), öğretmen-öğrenci iletişiminin iyi olması (n=2), konuşmaya geçmeden önce öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyinin artırılması (n=2), dil bilgisi hataları/küçük hataların görmemezlikten gelinmesi (n=2) ve öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması (n=1) gibi önerilerde bulunduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin, İngilizce dersinde veya toplum içerisinde öğrencilerin endişe duymadan rahat bir şekilde İngilizce konuşmaları için öğretmenlere motivasyon sağlamak, özgüven kazandırmak, hataları görmemezlikten gelmek veya dolaylı olarak düzeltmek gibi önemli sorumluluklar düştüğünü ve öğrencilerin de bu konuda daha özverili olmaları gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Öğrenci görüşleri

Bu temaya ilişkin öğrencilere “İngilizce konuşurken kaygı veya stres yaşamamanız için sizce neler yapılmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler daha çok sırasıyla; öğretmenin öğrencileri desteklemesi/motive etmesi (n=10), öğretmenin sürekli uyarılarda bulunmaması/müdahale etmemesi (n=8), olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması (n=5), konuşulacak konuyla ilgili yeterli düzeyde kelime ve dil bilgisi verildikten sonra konuşulması (n=3) ve kelimeler konusunda ipuçlarının olması (n=2) gibi önerilerde buldukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğrenci önerilerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenimiz bildiğimiz konular hakkında konuşmalı, öğretmenimiz hata yaptığımızda destek vermeli, arkadaşlarımız bizi cesaretlendirmeli, konuşma yapılan konu hakkında sınıf etrafında ipuçları olmalı.” (S3)

“Özgüven verilmeli, öğretmen destek vermeli, kelimeler konusunda ipuçları olmalı ve dil bilgisi konuları önceden verilmelidir.” (S1)

Yukarıda öğrenci görüşlerinde de belirtildiği üzere öğrenciler, İngilizce konuşurken özellikle öğretmen veya arkadaşlarından destek aldıklarını görünce daha rahat bir şekilde İngilizce konuşabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca okulda öğretmenlerinin kendilerine dil bilgisi kuralları ve kelime bilgisi ipuçlarını verdiklerinde İngilizce dersinin daha verimli geçtiğini ve daha iyi İngilizce konuştuklarını savunmuşlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamı öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı yaşadığı yönünde görüş belirtmiştir. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı yaşamalarına ilişkin öğretmenler tarafından en çok dile getirilen nedenler hata yapma korkusu, arkadaşları tarafından alay edilme endişesi, öğretmenden çekinme, yeterlik düzeyinin düşük olması, dil öğrenmeye yönelik olumsuz tutum ve dile yeterince maruz kalmama şeklindedir. Öğretmenlerin belirttiği bu faktörlerin yanı sıra bazı öğretmenlerin özgüven eksikliği, sınıftaki olumsuz atmosfer, heyecan yaşama, kişilik özelliklerinin etkisi, öğretmenlerin sürekli müdahalelerde bulunması veya uyarması gibi faktörlerin de öğrencilerde İngilizce konuşma kaygısına sebep olduğunu savundukları görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin tamamının İngilizce konuşurken kendisini kaygılı hissettiği görülmektedir. Öğrencilerin kendini yabancı dili konuşmak için yetersiz hissetme/özgüven eksikliği, hata yapma korkusu, arkadaşlardan çekinme, öğretmenlerden çekinme gibi nedenlerden dolayı İngilizce konuşurken kaygılı/stresli hissettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin dikkat çektiği bu nedenlerin yanı sıra bazı öğrencilerin konuşacağı sırada çok heyecanlanma, konuşma sırasında bilmediği kelime veya dil bilgisi kurallarıyla karşılaşma ve diyalogu sürdürmemeye endişesi gibi faktörlerden dolayı İngilizce konuşurken kaygılı/stresli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin önemli ölçüde İngilizce konuşma kaygısı yaşadıkları görülmektedir.

Bu sonuçlar, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Alanyazında birçok çalışmada, bu araştırma sonuçlarına paralel olarak öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının orta (Balemir, 2009; Bozok, 2018; Elsharkawy, 2019; Özer ve Akçayoğlu, 2020; Topçu ve Başbay, 2020) veya yüksek (Alrasheedi, 2020; Chou, 2018; Sadighi ve Dastpak, 2017; Zambak, 2016) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özkan'ın (2019) tez çalışmasında öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısına sahip olduğu ve bunun temel sebeplerinin hata yapma korkusu (özellikle telaffuz hataları), kelime bilgisi eksikliği ve öğretmenin tutumları olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Akkakoson (2016), Taylandlı öğrencilerde genel olarak orta düzeyde İngilizce konuşma kaygısı bulunduğunu ve İngilizce konuşma becerisinde olumsuz bir öz değerlendirme yaptıklarını ifade etmiştir. Ayrıca sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun iletişim kaygısına sebep olup performansı etkilediği ve sınırlı bir kelime dağarcığının öğrencilerin konuşma kaygısının en önemli kaynağı olarak belirlendiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara paralel olarak Öztürk ve Gürbüz (2014), hata yapma korkusu, mükemmeliyetçi tutum ve diğer öğrencilerin tepkileri olmak üzere yabancı dil kaygısının üç sebepten kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Bu araştırma ve alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarından hareketle, öğrencilerin İngilizce konuşmaya ilişkin kaygı yaşamaları sıklıkla yaşanan bir durum olarak ele alınabilir. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının nedenleri bireysel faktörler (hata yapma korkusu, yeterlik düzeyinin düşük olması, kelime bilgisi eksikliği, olumsuz tutum, özgüven eksikliği, kişilik özellikleri vb.), öğrenme ortamı (dile yeterince maruz kalmama, olumsuz atmosfer vb.), akran (alay edilme endişesi vb.) ve öğretmenden (sürekli müdahale etme vb.) kaynaklı faktörler olarak sıralanabilir. Nitekim alanyazında da İngilizce konuşma kaygısının nedenleri hata yapma korkusu, öğretmenlerin davranışları, kelime dağarcığı eksikliği, başkalarıyla kendini karşılaştırma, rekabet ortamı ve özgüven yetersizliği gibi faktörler olarak sıralanmaktadır (Akkakoson, 2016; Alawiyah, 2018; Alrasheedi, 2020; Elshakawy, 2019; Özkan, 2019; Zambak, 2016). İngilizcede istenen düzeyde iletişim kurma becerisi öğretmenlerin ve öğrencilerin nihai amacı olduğu için, bu kaygı durumu ve ona sebep olan faktörler öğrenenlerin

yabancı dile karşı olumsuz tutumlarına neden olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce konuşmada hata yapma veya alay edilme korkusu olmadan kendilerini rahat hissedebilecekleri bir öğrenme ortamının oluşturulması önemli görülmektedir.

Araştırmada İngilizce konuşurken öğrencilerin daha rahat hissetmesini sağlayan faktörlere yönelik öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin İngilizce konuşurken motive edilmesi veya özgüven sağlanması, sınıf içerisinde olumlu bir atmosfer oluşturulması, öğrencilere hata yapınca birbirleriyle alay etmemeleri gerektiğini ifade etme, öğrencilere hata yapmaktan korkmamayı öğretme, sınıf içerisinde sürekli İngilizce konuşulması, hataları dolaylı olarak düzeltme ve pekiştireç vermenin gerektiğini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ayrıca öğrencileri yargılamama, öğrencilerle beraber kural oluşturma ve öğrencilerin samimi olduğu arkadaşlarla diyalog kurmaları gibi faktörlerin de İngilizce konuşurken öğrencilerin daha rahat hissetmesini sağladığını savundukları görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin kendini yeterli hissetme/özgüvenli olma, öğretmenin desteği/yardımcı olması, samimi arkadaşlarla diyalog kurma ve arkadaşların gülmemesi/alay etmemesi gibi faktörlerin İngilizce konuşurken kendilerini daha rahat hissettirdiğini düşündükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ayrıca kelime ipuçlarının olması, telaffuz desteğinin verilmesi ve hoşuna giden konuların işlenmesi gibi faktörlerin de daha rahat İngilizce konuşmalarını sağladığına yönelik görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, alanyazındaki benzer araştırmaları (Alrayah, 2018; Leong ve Ahmadi, 2017; Yule, 2016) destekler niteliktedir.

Leong ve Ahmadi (2017), öğrencilerin motivasyonunu artırmanın yabancı dilde kaygıyı azaltacağını ifade etmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin yeteneklerine güvenmeleri sağlarsa endişe yaşama durumunun önemli ölçüde azalacağına vurgu yapmıştır. Benzer şekilde Özer ve Akçayoğlu (2020), sınıf içerisinde öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını hemen düzeltmemesi ve gerektiğinde öğrencilere zorlandıkları alanlarda destek vermenin onların kendilerini daha az kaygılı hissetmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda Alrayah (2018) ve Yule (2016), olumlu bir atmosferin olması ve hata yapmanın yabancı dil öğrenme sürecinde çok doğal bir olay olduğunun anlatılmasının sınıflarda konuşma becerisini geliştirmesi ve öğrencilerin otonom bireyler olması açısından hayati önem taşıdığını belirtmişlerdir. Tüm bu sonuçlar İngilizce konuşma kaygısının azaltılmasında olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, motivasyon ve öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin değişkenlerin (pekiştireç, ipucu, dönüt/düzeltilme, etkin katılım) işe koşulmasının önemine işaret etmektedir. Alanyazın ve bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, öğrencilerin yabancı dilde istenen başarı düzeyine ulaşmaları ve konuşma becerilerinin gelişmesi için İngilizce öğretmenlerinin kolaylaştırıcı, yol gösterici ve motive edici olmaları gerektiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin zorlandıkları alanları, ilgilerini, ihtiyaçlarını, problemlerini farkedebilmek için onları yakından gözlemlemeleri ve böylece onlara rehberlik ederek ve cesaret vererek kendi çözümlerini keşfetmelerine yardımcı olmaları gerektiği söylenebilir.

Araştırmada kız öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının erkeklere oranla daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, alanyazındaki benzer çalışmalar (Balemir, 2009; Bozok, 2018; Hasan ve Fatimah, 2014; Kozikoğlu ve Kanat, 2018; Tien, 2018; Wilson, 2006) ile örtüştüğü görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, Elaldi (2016) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Özkan (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerinin kaygı uyandıran bir faktör olmadığı ortaya çıkmıştır. Yabancı dilde konuşma becerisine bakıldığında, öğrenenlerin cinsiyeti ikinci veya yabancı dil konuşma becerisi ile ilgili birçok çalışmaya konu olmuştur. Yule (2016), cinsiyetin öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki başarı ve kaygı düzeylerini belirleyen önemli bir değişken olduğunu öne sürmektedir. Aydın (1999), kendini başkalarıyla karşılaştırmanın öğrenenlerin daha rekabetçi davranışlar sergilemelerine ve daha endişeli hissetmelerine neden olduğunu öne sürmektedir. Alanyazında birçok çalışmada (Aslan, 2009; Becirovic, 2017; Leeming, 2017; Saidi ve Al-Mahrooqi, 2012) kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İngilizce dersinde daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Rekabetçi davranışlar göstermek, başarıya daha fazla önem vermekle ilişkili olabilir ve bu durum yabancı dil öğrenme sürecinde ve konuşma becerisinde daha endişeli olmalarına neden olabilir.

Kız öğrencilerin İngilizce konuşma becerisinde erkeklerden daha endişeli/kaygılı hissetmeleri, onların dil öğrenimine veya başarıya yönelik tutumlarıyla ilişkili olabilir. Bu nedenle, İngilizce öğrenme veya konuşmada daha başarılı olma arzularının onları daha hırslı kıldığı ve bunun da daha fazla kaygıya neden olabileceği sonucuna varmak mümkün olabilir.

Araştırmada öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak Kozikoğlu ve Kanat'ın (2018) çalışmalarında, sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygılarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak Elaldi (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğrenciler dördüncü sınıfa geldiklerinde kaygı düzeyleri hazırlık sınıfı kaygı düzeylerinden biraz daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Aydemir (2011), üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerini eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda incelemiş ve öğretim yılı sonunda katılımcıların yabancı dil kaygı düzeylerinin arttığını bulmuştur. Bunun yanı sıra Liu (2006), Vural (2017) ve Wilson (2006) ileri düzey öğrencilerin temel veya orta düzeydeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıklarını öne sürmüşlerdir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmayı destekler nitelikte sonuçlar olduğu gibi farklı sonuçların da elde edildiği görülmüştür. Bu araştırma sonucundan hareketle, farklı sınıf düzeylerindeki ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygılarının benzer olduğu düşünülebilir.

Araştırmada İngilizce dersini seven öğrencilerin sevmeyen öğrencilere kıyasla İngilizce konuşma kaygılarının daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir ve alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Zambak'ın (2016) çalışmasında İngilizce dersine ilgili olan ve bu dersi seven öğrencilerin İngilizce konuşmada daha az kaygı duydukları vurgulanmıştır. Dewaele ve Dewaele (2017), öğrencilerin ilgili olması ve dersi sevmesinin, onların öğrenmeye daha fazla ilgi geliştirmesine, aldıkları eğitime değer vermesine, daha çok motive olmalarına ve özgüven duymalarına olanak tanıdığı savunmuşlardır. Alanyazın ve bu çalışmanın sonuçlarından hareketle, öğrencilerin İngilizce dersini sevmesinin ve bu dersten zevk almasının daha az kaygı ile sonuçlandığı ve dolayısıyla öğretmenlerin derslerin işleyişlerini öğrencilerin ilgilerini çekecek, onları eğlendirerek öğretecek şekilde düzenlemeleri gerektiği söylenebilir.

Araştırmada yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına sahip öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına sahip olmayan öğrencilere kıyasla daha düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Stephens'in (2012) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği eylem araştırmasında, öğrencilerden ilgi duydukları filmleri izleyip analiz etmeleri istenmiş ve bu etkinliğin öğrencileri derse karşı daha motive ettiğini, kendilerine ifade etme şansı verdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Amanlikov ve Çakır'ın (2015) ortaokul öğrencilerine okul programının yanı sıra film izlettikleri çalışmada, öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarının daha olumlu olduğu ve derslerin daha verimli geçtiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda Al Zoubi (2018), film izleme, oyun oynama veya doğrudan ana dili İngilizce olan biriyle konuşarak yabancı dile maruz kalmanın, öğrencilerin dil becerilerinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Hedef dile maruz kalmanın, hedef dili konuşanlarla sosyal etkileşime yol açabilecek bir dil becerisini doğrudan geliştirebileceği savunulmuştur (Al Zoubi, 2018). Alanyazın ve bu çalışmanın sonuçlarından hareketle, İngilizce'nin ikinci veya yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde hedef dile maruz kalmanın pek mümkün olmadığı, yabancı film izleme veya müzik dinlemenin yabancı dile doğal olarak maruz kalmanın bir yolu olduğu ve bu durumun iletişim becerilerinde daha az kaygı duymayı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin İngilizce ders başarıları bakımından kendilerini yeterli görme düzeyi arttıkça İngilizce konuşma kaygılarının azaldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin İngilizce ders başarı notu arttıkça İngilizce konuşma kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak Budin (2014) yaptığı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kaygı yaşamalarıyla sözel becerilerin gerektirdiği sınavlarda gösterdikleri başarı arasında negatif bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Amiri ve Ghonsooly'nin (2015) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki kaygıları arttıkça akademik süreçte ve sınavlarda gösterdikleri başarının azaldığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Özkan (2019), yaptığı tez çalışmasında öğrencilerin başarı seviyelerinin arttıkça İngilizce konuşmada kendilerini daha rahat hissettiklerini savunmuştur.

Aynı zamanda Liu (2006), derslerde İngilizce konuşurken katılımcıların çoğunun endişeli olduğunu ancak yüksek yeterliğe sahip öğrencilerin sınıfta daha az endişe hissettiklerini vurgulamıştır. Alanyazın ve bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, İngilizce konuşma kaygısının öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğu veya öğrencilerin ders başarı notu ve kendilerini yeterli görme düzeyi arttıkça İngilizce konuşma kaygılarının azaldığı ve daha motive oldukları söylenebilir. Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Bu araştırma ölçek ve görüşme formuyla sınırlı tutulduğu için günlük tutma, gözlem vb. veri toplama araçlarıyla öğrencilerle uzun süreli etkileşim sağlanarak daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin İngilizce konuşurken kaygılı/stresli hissettikleri belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarından da anlaşılacağı üzere İngilizce konuşma kaygısı hata yapma korkusu, arkadaşları tarafından alay edilme endişesi, öğretmenden çekinme/ kızacağı korkusu, yeterlik düzeyinin düşük olması, dil öğrenmeye yönelik olumsuz tutum ve dile yeterince maruz kalmama gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. İngilizce konuşma kaygısının yabancı dil öğrenimindeki önemi düşünüldüğünde, öğretmenlerin tüm bu değişkenleri göz önünde bulundurarak öğrencilere rehberlik etmeleri, onlara yabancı dili öğrenmek için motive edici ve teşvik edici öğrenme-öğretme durumları sağlamaları, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaları önerilebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlere, öğrencileri hedef dili kullanmaya teşvik edecek çok çeşitli ve eğlenceli etkinlikler uygulamaları önerilebilir.
- Öğretmenlerin, öğrenciler İngilizce konuşurken onlara telaffuz, kelime ipuçları gibi konularda destek olmaları, hata yapınca anında müdahale etmemeleri, hata yapmaktan korkmamaları gerektiği konusunda onları cesaretlendirmeleri ve gerektiğinde pekiştirici kullanarak onları konuşmaya motive etmeleri önerilebilir.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 16/09/2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: 61176

Kaynakça

- 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.
- Alawiyah, T. (2018). Speaking self-efficacy and EFL student teachers' speaking achievement. *Edukasi: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 5(1), 87-96.
- Alrasheedi, S. (2020). Investigation of factors influencing speaking performance of Saudi EFL learners. *Arab World English Journal*, 11(4), 66-77.
- Alrayah, H. (2018). The effectiveness of cooperative learning activities in enhancing EFL learners' fluency. *English Language Teaching*, 11(4), 21-31.
- Altın, M. (2018). *Kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterliği üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Al Zoubi, S. M. (2018). The impact of exposure to English language on language acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 151-162.
- Amanlikov, D., & Çakır, A. (2015). *The benefits of the subtitled films in teaching English* [Unpublished master's thesis]. Necmettin Erbakan University.
- Amiri, M., & 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.
- Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning English* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- Aydemir, O. (2011). *A study on the changes in the foreign language anxiety levels experienced by the students of the preparatory school at Gazi University during an academic year* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- Aydın, B. (1999). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes* [Unpublished doctoral thesis]. Anadolu University.
- Aydın, M. (2019). *İngilizce öğretiminde NLP temelli uygulamaların öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısına etkisi* [Unpublished master's thesis]. Erciyes Üniversitesi.
- Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety* [Unpublished doctoral thesis]. Bilkent University.
- Becirovic, S. (2017). The Relationship between Gender, Motivation and Achievement in Learning English as a Foreign Language. *European Journal of Contemporary Education*, 6(2), 210-220.
- Bozok, D. (2018). *Investigating speaking anxiety of university EFL students: The case of instructors and students* [Unpublished master's thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart University.
- Budin, M. (2014). Investigating the relationship between English language anxiety and the achievement of school based oral English test among Malaysian Form Four students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2(1), 67-79.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chou, M. H. (2018). Speaking anxiety and strategy use for learning English as a foreign language in full and partial English- medium instruction contexts. *Tesol Quarterly*, 52(3), 611-633.

- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Dewaele, J. M., & Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 12-22.
- Elaldi, S. (2016). Foreign language anxiety of students studying English language and literature: A sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228.
- Elsharkawy, N. (2019). An investigation into the factors that lead to speaking anxiety among EFL learners. *International Journal of Media Culture and Literature*, 5(1), 27-44.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language learning*, 43(2), 157-194.
- Hasan, D. C., & Fatimah, S. (2014). Foreign language anxiety in relation to gender equity in foreign language learning. In Zhang H., Chan P.W.K. and Boyle C. (Eds.), *Equality in Education* (pp. 183-193). Sense Publishers.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Jing, Y., & Zhang, J. (2019). The influence of short-term overseas internship on English learners' self-efficacy and intercultural communication apprehension. *English Language Teaching*, 12(9), 6-12.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Allyn ve Bacon.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kozikoğlu, İ., & Kanat, F. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarının İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygısına göre yordanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1643-1652.
- Leeming, P. (2017). A longitudinal investigation into English speaking self-efficacy in a Japanese language classroom. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(1), 1-18.
- Leong, L. M., & Ahmadi, S. M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 34-41.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301-316.
- McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4(1), 78-96.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. SAGE Publications.
- Özer, Ö., & Akçayoğlu, D. İ. (2020). Examining the roles of self-efficacy beliefs, self-regulated learning and foreign language anxiety in the academic achievement of tertiary EFL learners. *Participatory Educational Research*, 8(2), 357-372.

- Özkan, C. (2019). *The relationship between students' success and their level of foreign language anxiety and the primary sources of foreign language speaking anxiety* [Unpublished master's thesis]. Çağ University.
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (3. baskı). (Çev. D. Bayrak, HB Arslan, Z. Akyüz, Z. Etöz). Siyasal Kitabevi.
- Riasati, M. J. (2012). EFL learners' perception of factors influencing willingness to speak English in language classrooms: A qualitative study. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1287-1297.
- Sadighi, F., & 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.
- Saidi, A., & Al-Mahrooqi, R. (2012). The influence of gender on Omani college students' English language learning strategies, comprehension and motivation. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1 (4), 230-244.
- Saltan, F. (2003). *EFL Speaking Anxiety: How do students and teachers perceive it?* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-520.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-strait anxiety inventory (STAI-Form)*. Consulting Psychologists Press.
- Stephens, C. (2012). Film circles: Scaffolding speaking for EFL students. *English Teaching Forum*, 50 (2), 14-20
- 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.
- Tien, C. Y. (2018). English speaking anxiety in EFL university classrooms in Taiwan. *European Journal of English Language Teaching*, 4(2), 22.
- Tsiplakides, I., & 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.
- Topçu, E., & 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.
- Tuma, A., & Maser, J. D. (1985). Anxiety and the anxiety disorders. In *A three-day conference on anxiety and anxiety disorders held in New York, September 1982*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vural, H. (2017). *The relationship of personality traits with English speaking anxiety and English speaking self-efficacy* [Unpublished doctoral thesis]. Gazi University.
- Wilson, J. T. S. (2006). *Anxiety in learning english as a foreign language: Its associations with student variables, with overall proficiency, and with performance on an oral test* [Unpublished doctoral thesis]. Universidad de Granada.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC journal*, 37(3), 308-328.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.
- Yule, G. (2016). *The study of language*. Cambridge University Press.
- Zambak, A. (2016). *Factors affecting foreign language speaking anxiety levels of 8th grade students at public secondary schools* [Unpublished master's thesis]. Çağ University.

Extended Summary

Introduction

There are many affective and cognitive factors that prevent reaching the desired level of success in foreign language learning. Although factors such as attitude, self-confidence, extroversion, and self-esteem are considered important by researchers in the foreign language learning process, anxiety is considered to be the most important factor affecting this process (Gardner & MacIntyre, 1993). There are many studies on the definition of anxiety in the literature. But anxiety is one of the most difficult terms to define in a few sentences in both educational sciences and psychology. Sellers (2000) stated that anxiety is a complex psychological condition that includes many different variables and it is difficult to deal with these variables in a single definition. Anxiety may cause some psychological and physiological symptoms such as sleep disorders, palpitations, sweating, tremors and tension (Young, 1990). According to Horwitz (2001), anxiety can be defined as a threat to an individual's personality due to the fear of a threatening situation. Spielberger (1983) describes anxiety as “a feeling of tension, nervousness and fear” associated with the stimulation of the autonomic nervous system. Tuma and Maser (2019) stated that anxiety has an important place in human life, it is defined in different ways at different times in human history, and that this emotion has biological, behavioral and experiential components, and it is a situation that raises suspicion and causes concern when the individual is in difficult situations. Based on these explanations, anxiety can be defined as a feeling that causes negativities in the lives of individuals, causes concern and fear, and is seen as a threat to the nature of the person, especially as a hindering factor in learning situations.

The aim of this study is to determine the English-speaking anxiety levels of students studying in secondary schools in the central districts of Van and the reasons for their English speaking anxiety according to the opinions of teachers and students. For this purpose, answers to the following questions were addresses:

1. What is the level of English-speaking anxiety of secondary school students?
2. Does English-speaking anxiety of secondary school students differ significantly according to the variables;
 - Gender,
 - Grade level,
 - The status of liking the English lesson,
 - The habit of watching foreign movies or listening to music,
 - The level of self-sufficiency in terms of English course success,
 - English course success grade?
3. What are the opinions of the teachers and students about the English speaking anxiety of secondary school students and the factors affecting their speaking anxiety?

It is thought that this research will be a guide in terms of addressing the causes of English speaking anxiety from the perspective of students and teachers and offering suggestions for solving the problem. In addition, this study is important in terms of determining the factors that cause English speaking anxiety from the eyes of secondary school students and teachers and presenting more comprehensive data on research problems by using mixed method.

Method

In this research, in which mixed research method was used, simultaneous embedded design was used. The research was carried out with a total of 920 students studying in secondary schools in the central districts of Van (İpekyolu, Tusba, Edremit) determined using the cluster sampling method. In addition, interviews were conducted with 15 students studying in schools determined using the

maximum diversity sampling method and 15 English teachers working in these schools. “Foreign Language Speech Anxiety Scale” and “Semi-Structured Interview Forms” were used as data collection tools in the research. In the analysis of quantitative data in the research, descriptive statistics (mean, standard deviation), differential statistics (t-test, ANOVA) were used; descriptive analysis technique was used in the analysis of qualitative data.

Discussion, Conclusion and Recommendations

As a result of the research, it was concluded that the students' English speaking anxiety was at a high level and various factors in cognitive and affective terms were effective in the formation of this anxiety. In the study, it was determined that the English speaking anxiety of female students who like English lessons, who have the habit of watching foreign movies or listening to music, is higher. On the other hand, it was revealed that as the level of students' self-efficacy in terms of English course success and their English course success increased, their English speaking anxiety decreased. Based on the results of the research, the following suggestions were made.

- According to the results of the research, it was revealed that the students' English speaking anxiety was at a high level. Similarly, in the interviews conducted with the teachers and students, it was determined that the students felt anxious/stressed while speaking English. In addition, as it can be understood from the results of this study, English speaking anxiety is affected by various factors such as fear of making mistakes, fear of being teased by friends, being afraid of/fearing anger from the teacher, low level of proficiency, negative attitude towards language learning and not being exposed to the language sufficiently. Considering the importance of English speaking anxiety in foreign language learning, it can be suggested that teachers should guide students by considering all these variables, provide them with motivating and encouraging learning-teaching situations to learn a foreign language, and create a positive classroom climate in which students can express themselves comfortably. In addition, teachers can be recommended to implement a wide variety of fun activities that will encourage students to use the target language.

- It can be recommended that teachers support students in speaking English with pronunciation and word hints, not to intervene immediately when they make a mistake, to encourage them not to be afraid of making mistakes, and to motivate them to speak by using reinforcements when necessary.

- Since this research is limited to scale and interview form; more in-depth research can be done by providing long-term interaction with students with data collection tools such as diary keeping, observation, etc..