

Effect of Teaching Speaking Strategies on Speaking Performance and Speaking Anxiety

Seçil Simge UYAR *

Ergün HAMZADAYI **

ARTICLE INFO

Received 8.05.2023
Revised form 17.08.2023
Accepted 17.09.2023
Doi: 10.31464/jlere.1294341

Keywords:

speaking
speaking anxiety
speaking performance
speaking strategies

ABSTRACT

This study aimed to determine the effect of teaching speaking strategies on both speaking performance and speaking anxiety. A controlled pretest-posttest quasi-experimental design was employed in the study. The study group comprised 38 eighth-grade students: 19 in the control group and 19 in the experimental group. The data for this study were collected using the speaking evaluation form and the speaking anxiety scale for secondary school students. The data were analyzed using the dependent-samples *t*-test, independent-samples *t*-test, and analysis of covariance. One finding of this study suggested that teaching speaking strategies did not result in a significant difference in speaking performance or speaking anxiety compared with traditional instruction. However, the introduction of speaking strategies had a positive and significant effect on speaking performance in the experimental group, although it did not influence speaking anxiety.

Statement of Publication Ethics

This study was conducted with the ethical and research approval obtained from the Hatay Provincial Directorate of National Education and the Hatay Governorate, following the document dated 25.10.2021, with the reference number E-32889839-605.01-35474396.

Authors' Contribution Rate

The article was derived from the master's thesis titled "The Effect of Teaching Speaking Strategies on Speaking Performance and Affective Qualities of Speaking" prepared under the supervision of Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI by Seçil Simge UYAR.

Conflict of Interest

The authors declare no conflicts of interest.

Reference

Uyar, S.S., & Hamzadayı, E. (2023). Effect of teaching speaking strategies on speaking performance and speaking anxiety. *Journal of Language Education and Research, 9(2)*, 247-297.

* Master's Student, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6630-4651>, Gaziantep University, Turkish Language Education Department, secilsimge96@gmail.com

** Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8353-2779>, Gaziantep University, Turkish Language Education Department, ergunhamzadayi@gmail.com

Introduction

Speaking gains meaning when an individual combines sounds to form words, typically around the age of one. Except in unusual circumstances, the development of speaking skills follows a consistent pattern in all children until the age of five. From this perspective, speaking can be defined as a skill that emerges long before students start school and “encompasses intertwined concepts such as sound, articulation, expression, comprehension, understanding, and communication” (Temizkan, 2017, p. 200). Speaking involves cognitive-mental, physical, and affective dimensions (Bozkurt, 2019; Hamzadayı, 2019) and is a complex act with various sub-skills. Although individuals learn to speak before starting school, their language remains confined to that of their peers and immediate surroundings (Doğan, 2009; Kavcar, 2016; Temizyürek, 2007). Previous studies (Ağca, 2001; Ceran, 2012; Gedik & Orhan, 2014; Kurudayıoğlu, 2003; Özden, 2018; Uçgun, 2007; Yalçın, 2006) emphasized that, although speaking was an innate ability, effective and accurate speech required education. Mother tongue teachers bear significant responsibilities in enabling individuals to proficiently acquire speaking skills.

Most daily conversations are spontaneous and do not require prior preparation. However, for speaking in front of a specific audience on a specific topic and with a specific purpose, preparation and adherence to a plan become essential to convey ideas effectively. Research findings (Akkaya, 2012; Arslan, 2012; Ceran, 2012; Göçer, 2008; Karakoç Öztürk & Altuntaş, 2012; Katrancı & Kuşdemir, 2015; Oğuz, 2009; Özdemir, 2018) indicate that students harbor negative emotions and thoughts toward speaking due to their lack of engagement in prepared speech practices. Additionally, speaking without paying attention to its components may result in failure to convey the intended message to the target audience. Such situations can negatively affect the speaker’s affective state. The speaker may face anxiety in the absence of an effective preparation process. Furthermore, a change in affective factors can also influence the physical aspect of speaking, leading to issues such as voice tremors, stuttering, errors in intonation and emphasis, and inconsistencies in body language. Hence, Turkish language lessons should include prepared speech practices through structured activities.

When examining the terms used in the literature as strategies, techniques, and methods, it becomes clear that the distinctions between these terms are not clear, and they can often be used interchangeably. This highlights a lack of consensus in the use of terminology (Kurudayıoğlu & Kiraz, 2020a; Kurudayıoğlu & Kiraz, 2020b; Türkel 2019). A review of the learning outcome “Applies speaking strategies” in the 2019 Turkish Language Curriculum at the secondary school level revealed that it provided methods and techniques for speaking, and the explanations regarding the learning outcome “Delivers prepared speeches” are insufficient. Furthermore, the secondary school curriculum level does not include a learning outcome or explanation related to the affective dimension of speaking. Affective dimension-focused curricula in second-language teaching have been found to positively impact students’ affective development (Kara, 2003). This finding may also apply to mother-tongue education. By identifying speaking strategies and helping students acquire these strategies, it is possible to not only positively influence their speaking proficiency but also alleviate speaking anxieties that impact their speaking performance. In

this context, addressing the cognitive and physical dimensions of speaking, along with speaking anxiety and strategies, is fundamental to shaping the theoretical framework of the research.

Literature Review

Cognitive and Physical Dimensions of Speaking

An individual's ability to express the intended message completely and accurately to the listener is primarily associated with the cognitive aspect of speaking, while factors such as emphasis and intonation in the expression process relate more to the physical aspect (Hamzadayı, 2019, p. 89). The speaking process is categorized into mental design (conceptualization), linguistic and grammatical organization (formulation), and physical process/output (articulation). The cognitive and mental aspects of speaking are considered in tandem (Bozkurt, 2019). Individuals must effectively navigate these stages to engage in speaking.

The establishment of speech intent and the mental design process pertains to conceptualization. In contrast, linguistic and grammatical organization involves formulation. The types of knowledge that the speaker possesses are categorized as extralinguistic and linguistic–grammatical knowledge (Bozkurt, 2019, p. 45). Semantic organization occurs during the conceptualization process, and this semantic structure transforms into sentences through various sub-processes in the formulation stage. The speaker employs linguistic and grammatical knowledge during these phases. Consequently, speech is cognitively constructed, activating the physical dimension of speaking.

The physical dimension of speaking encompasses respiration, phonation, and articulation, and these processes involve the speaker's respiratory system, vocal folds, and speech organs, respectively (Bozkurt, 2019). In this context, air strikes the vocal folds during exhalation, producing a clear sound. This sound is then articulated with the assistance of the oral and nasal cavities, which house various speech organs. As a result, speech sounds, including vowels and consonants, are generated.

Speaking Anxiety

The affective dimension plays a decisive role alongside the cognitive and physical dimensions in successfully realizing the speaking process or in identifying the sources of problems observed during the speaking process (Hamzadayı, 2019, p. 89). An individual's attitude toward speaking, perception of self-efficacy related to speaking skills, and the level of anxiety experienced before and during speaking make up the affective dimension of speaking (Gölpınar et al., 2018, p. 76). Consequently, the speaking process and the development of speaking proficiency are deeply intertwined with the affective dimension. Indeed, the affective component influences all cognitive learning and lexical production processes.

Anxiety is defined as “a specific emotional state that includes unpleasant feelings of nervousness, tension, and worry that are consciously perceived and associated with the activation or arousal of the autonomic nervous system” (Spielberger, 1972). Anxiety affects individuals in multiple ways: physically, cognitively, motivationally, affectively, and

behaviorally (Beck & Emery, 1985). Frequent and persistent episodes of anxiety can have a negative impact on an individual's life.

Studies on anxiety focus on three different types: trait anxiety, state anxiety, and situation-specific anxiety (MacIntyre & Gardner, 1991). Trait anxiety pertains to anxiety that has become an inherent characteristic of an individual's personality, whereas state anxiety is the anxiety experienced at a specific moment in response to a particular situation (Ellis, 1994). Situation-specific anxiety differs from the previous two, manifesting only in distinct events or contexts, such as anxiety experienced during a speech presentation (MacIntyre, 1999).

Speaking anxiety is described as the anxiety that causes an individual to avoid speaking, leads to feelings of nervousness, and results in difficulty expressing thoughts effectively; this form of anxiety can also be accompanied by physical symptoms such as sweating and an increased heart rate (Keşaplı & Çifci, 2017, pp. 464-465). Studies (Akay & Uzun, 2018; Demirel, 2019; Solak & Yılmaz, 2017; Yılmaz, 2018) cited negative educational environments, inaccuracies in assessment and evaluation practices, individual attitudes, and a lack of knowledge and skills as the primary reasons for individuals experiencing speaking anxiety.

Studies indicate that speaking anxiety is negatively correlated with speaking performance (Daly, Vangelisti, & Lawrence, 1989; Daly, Vangelisti, & Weber, 1995; Gölpınar et al., 2018; Menzel & Carrell, 1994; Phillips, 1992; Syafryadin et al., 2020). Students' speaking anxieties are associated with their choice of speech topics (Daly, Vangelisti, Neel, & Cavanaugh, 1989; Duran & Kaplan, 2018). Speaking anxiety can influence both the quality and the duration of speeches (Gallego et al., 2021). The highest level of anxiety is often felt on stage, whereas moderately high anxiety is felt before pre-preparation, during preparation, and before speech presentations (Viwattanabunchong, 2017). Moreover, research shows that speech anxiety is not only connected to speaking performance but also correlates with attitude and self-efficacy, both of which are components of the affective dimension of speaking (Adkins, 2006; Baki & Kahveci, 2017; Dwyer & Fus, 1999; Ellis, 1995; Gökhan, 2020; Gürsoy & Karaca, 2018; Hermagustiana et al., 2021; Mohammadi & Rezaei, 2021; Tekşan et al., 2019; Villegas Puyod et al., 2020).

Speaking Strategies

Strategies can be defined as “a concept that encompasses the activities of selecting methods, materials, tools, equipment, and instructional guidance to be applied according to the learning outcomes” (Kurudayıoğlu & Kiraz, 2020a, p. 389). However, the concept of a speaking strategy is defined as “a framework and an overall speaking plan encompassing the determination of methods, techniques, tools, equipment, and resources that can be employed to achieve a speaking purpose” (Kurudayıoğlu & Kiraz, 2020b, p. 172). Hence, speaking strategies can be described as the process of effectively managing the planning, execution, and evaluation of speaking, as well as selecting and implementing the methods, materials, techniques, tools, and equipment necessary to achieve the intended goal of speaking.

Studies have identified strategies for reading, writing, and listening skills, and have tested them on students through various applications (Bozkurt, 2020; Topuzkanamış, 2014;

Yıldız, 2015). Güneş (2019) compiled speaking strategies from various studies based on different orientations. Speaking strategies can be categorized into three domains based on their structure and function: pre-speaking strategies, during-speaking strategies, and post-speaking strategies. Pre-speaking strategies involve planning and organizing the speech; during-speaking strategies involve managing the speech; and post-speaking strategies involve evaluating the speech. The speaking strategies for the prepared speech skill are presented in three categories in Table 1, drawing from perspectives in various previously published studies (Beebe & Beebe, 2013; Coopman & Lull, 2018; DeVito, 2017; German, 2017; Güneş, 2019; Harris, 2017; Jaffe, 2016; Lucas, 2009; O’Hair et al., 2019; Osborn et al., 2015; Özdemir, 2016; Tucker et al., 2019; Verderber et al., 2012; Yalınkılıç, 2019; Young & Travis, 2012; Zarefsky, 2017).

Table 1. Speaking Strategies

	Processes	Strategies
Pre-speaking	Speech planning	Determining the overall purpose of the speech Selecting the topic of the speech Activating prior knowledge about the topic Using discussion or brainstorming techniques Limiting the content of the speech Analyzing the target audience Conducting research Anticipating audience questions
	Speech organizing	Deciding on the speech’s organizational pattern Outlining the main points Scripting the speech Determining the presentation method Collecting supporting materials for the speech Rehearsing the speech
During speaking		Using body language effectively Using voice effectively Using supporting materials during the speech Adhering to the speech plan Addressing audience questions
Post-speaking		Assessing the purpose of the speech and the achievement of the goal Assessing the accuracy of the analysis of the target audience Assessing the content of the speech Assessing the structure of the speech Assessing the delivery of the speech

Examining the models developed to explain speaking (Bayat, 2019; Bozkurt, 2019; Güneş, 2019), one observes that these models emphasize both the cognitive and physical aspects of speaking. The cognitive dimension of speaking pertains to the formation and regulation of content in the speaker’s mind, whereas the physical dimension concerns the act of conveying this content to listeners. Strategies employed before, during, and after a

speech address both the cognitive and physical dimensions of speaking. Anxiety, as a component of the affective dimension, affects these processes in various ways. Individuals with elevated levels of speaking-related anxiety may not manage these processes effectively. Conversely, those who are not effective in managing speaking cognitively and physically may experience an increase in speaking anxiety levels. Thus, students should be educated about speaking and engage in sufficient practice to manage the factors influencing speaking. These practices can be facilitated through teaching activities structured within the Turkish Language Curriculum.

Studies on teaching speaking strategies (Atik, 2006; Cohen et al., 1996; Gençoğlu, 2011; Keskin, 2013; Kılıç, 2003; Koşar & Bedir, 2014; Melendez et al., 2014; Nakatani, 2005; Tsai, 2018) predominantly focus on second language. These studies demonstrate that strategy instruction positively influences students' application of speaking strategies and their speaking performance. Based on these findings, it can be hypothesized that teaching speaking strategies in the context of mother tongue education can also enhance students' speaking performance and reduce speaking anxiety. To validate this hypothesis, this study assembled speaking strategies and evaluated their effects on speaking performance and anxiety. Pursuant to this objective, the study addressed the following research questions:

1. Is there a statistically significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups in terms of overall speaking performance and its sub-dimensions?
2. Is there a statistically significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups in terms of overall speaking anxiety and its sub-dimensions?
3. Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group in terms of overall speaking performance and its sub-dimensions?
4. Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group in terms of overall speaking anxiety and its sub-dimensions?
5. Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group in terms of overall speaking performance and its sub-dimensions?
6. Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group in terms of overall speaking anxiety and its sub-dimensions?
7. Is there a statistically significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups in terms of overall speaking performance and its sub-dimensions?
8. Is there a statistically significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups in terms of overall speaking anxiety and its sub-dimensions?

Methodology

Research Design and Publication Ethics

This study was conducted based on a quantitative research approach using a pretest-posttest control group quasi-experimental design. In such a design, equivalent groups are selected, followed by an unbiased assignment. One or more groups are designated as the experimental group(s) and the other(s) as the control group(s) (Özmen, 2019). In this study, efforts were made to create two equivalent groups based on pre-test scale scores, academic achievement, sex, and number. One group was randomly selected as the experimental group, whereas the other was selected as the control group. The independent variable being investigated in the experimental group was teaching speaking strategies. The experimental model used in this study is presented in Table 2.

Table 2. Experimental Model Used in This Study

Group	Pre-implementation	Implementation	Post-implementation
	Pre-test		Post-test
Experimental	A1	Teaching speaking strategies	A3
Control	A2	Traditional instruction	A4

The expressions A1, A2, A3, and A4 in Table 2 represent the “Speaking Evaluation Form” (Sargin, 2006) and the “Speaking Anxiety Scale for Secondary School Students” (Demir & Melanlıoğlu, 2014) was applied as pre-test and post-test to the experimental and control groups.

This study was conducted with the ethical and research approval obtained from the Hatay Provincial Directorate of National Education and the Hatay Governorate, following the document dated October 25, 2021, with the reference number E-32889839-605.01-35474396.

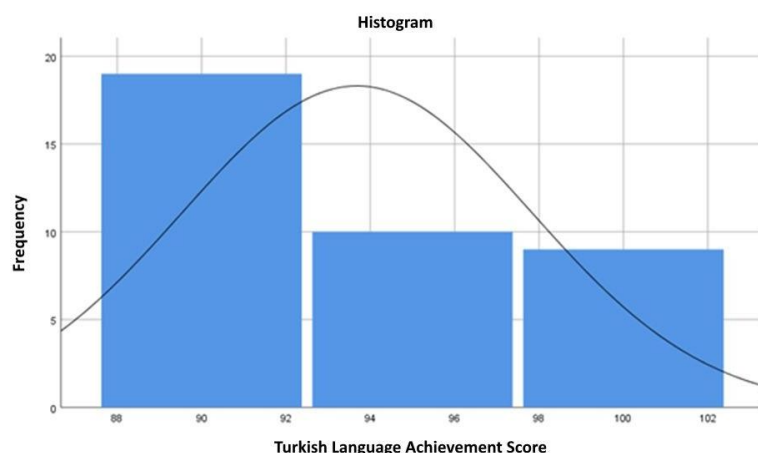
Study Participants

A total of 38 students participated in this study: 19 in the control group and 19 in the experimental group. They were studying in two separate classes at the eighth-grade level in a secondary school in Hatay province during the first semester of the academic year 2021–2022. The sex and number distribution in the groups are presented in Table 3.

Table 3. Sex And Number Distribution in the Experimental and Control Groups

Sex	Experimental group	Control group
Female	8	9
Male	11	10
Total	19	19

Turkish language achievement scores from the end of the second semester of the academic year 2020–2021 were used to equalize the experimental and control groups. The data distribution was examined graphically using the Shapiro–Wilk test (Fig. 1).

Figure 1. Skewness–Kurtosis Plot of Turkish Language Achievement Scores

Skewness value for the Turkish language achievement scores was 0.539, and the kurtosis value was -1.328 (Fig. 1). Skewness and kurtosis values between -1 and $+1$ were considered excellent for most psychometric purposes, and the values between -2 and $+2$ were deemed acceptable depending on the implementation (George & Mallery, 2019). Based on these findings, it was evident that the Turkish language achievement scores did not follow a normal distribution. Therefore, the Mann–Whitney U test was used to compare Turkish language achievement scores between the groups. The data representing the groups' Turkish language achievement scores for the second semester of the academic year 2020–2021 are presented in Table 4.

Table 4. Turkish Language Achievement Scores By Groups

Variable	Group	N	Mean \pm SD	Mean rank	Sum of ranks	U	p
Turkish language achievement scores	Control	19	94.21 \pm 3.82	21.16	402.0	149.0	0.370
	Experimental	19	93.16 \pm 4.47	17.84	339.0		

Notably, no statistically significant difference was observed in Turkish language achievement scores among groups ($p > 0.05$; Table 4). This indicated that the experimental and control groups were equivalent in terms of academic achievement in Turkish language courses.

Data Collection and Analysis

The “Speaking Evaluation Form” (Sargin, 2006) was used to ascertain findings related to speaking performance in the study. It consisted of three sub-dimensions: speaking order, language awareness, and psychological condition of the speaker, totaling 51 items. The form followed a five-point Likert-type scale. Its reliability coefficient, established through expert opinions, was found to be .89, suggesting its validity and reliability.

The “Speaking Anxiety Scale for Secondary School Students” (Demir & Melanlıoğlu, 2014) was employed to determine the findings related to speaking anxiety levels in this study. This scale encompassed five sub-dimensions and 33 items, which included prejudgment of the speaking skill, speaking self-confidence, enjoyment of

speaking, anxiety of being evaluated, and willingness to speak in the classroom. It adopted a five-point Likert-type format. The Cronbach's alpha reliability coefficient for the entire scale was .716. The internal consistency coefficients for the first, second, third, fourth, and fifth factors were .860, .777, .617, .672, and .601, respectively, indicating the scale's validity and reliability.

SPSS Statistics 21.0 (IBM Corp. NY, USA) and MS-Excel 2007 programs were used for calculations and statistical analyses. A p value < 0.05 indicated a statistically significant difference.

In this study, the groups' scale results were evaluated using both graphical methods and the Shapiro–Wilks test to verify whether the results adhered to a normal distribution. The results indicated that the scales used appeared to follow a normal distribution. The pre-test and post-test results in the experimental and control groups were compared both within and between the groups for statistical analyses of the data. When data exhibited a normal distribution, the dependent-samples t -test was employed for within-group comparisons of pre-test and post-test scores and in contrast, the independent-samples t -test was used for between-group comparisons (Özsevgeç, 2019). The dependent-samples t -test compared the pre-test and post-test results within the groups, whereas the independent-samples t -test was used to compare the pre-test results between the groups.

The independent-samples t -test was used to analyze the post-test scores between the groups in the language awareness sub-dimension and the total speaking anxiety scale. However, discrepancies were noted in the groups' pre-test scores for the speaking order, psychological condition of the speaker sub-dimensions, and the total speaking performance scale. As the speaking order, psychological condition of the speaker sub-dimensions, and total speaking performance scale's pre-test and post-test scores exhibited a normal distribution, the analysis of covariance (ANCOVA) assumptions were reviewed. The homogeneity of variances was assessed using Levene's test, revealing that the variances of the groups' post-test scores did not differ significantly ($p > 0.05$). Given these findings, it was decided to use ANCOVA for comparing the post-test scores between the groups for the speaking order, psychological condition of the speaker sub-dimensions, and the total speaking performance scale.

Procedure

The research process lasted for six weeks, and the research timeline is provided in Table 5.

Table 5. Timeline of Experimental Procedures

Week	Activities
Week 1	Prepared speech (administration of pre-tests) (2 class hours)
Week 2	Explanation of speaking strategies (2 class hours)
Week 3	Students' prepared speech practices (1 class hour)
Week 4	Students' prepared speech practices (1 class hour)
Week 5	Students' prepared speech practices (1 class hour)
Week 6	Prepared speech (administration of post-tests) (2 class hours)

A specific speaking topic was selected for administering the pre-tests. Students were instructed to design and deliver a prepared speech on this topic, and their presentations were recorded. Subsequently, the speaking anxiety scale was used as a pre-test. These recordings were then shared with two expert Turkish language teachers for the application of the speaking evaluation form as a pre-test.

Speaking strategies were provided to the experimental group, considering the students' grade levels after the pre-test administration, the research objectives, and the lesson duration. Prepared speech practices were conducted following the instruction. Every student had the chance to showcase their speech plan, assess their speaking procedure, and receive feedback on their plans, presentations, and evaluation processes. No intervention was made in the course of the control group. The lessons were conducted according to traditional methods. Before crafting their speeches, these students were given instructions based on the learning outcomes detailed in the 2019 Turkish Language Curriculum for eighth-grade student level. After their speeches, feedback was given based on these learning outcomes. Both groups made two separate speech presentations during the speech practices.

A specific speaking topic was determined for administering the post-tests to the groups, and students were asked to design and deliver a prepared speech based on the given topic. Students' presentations were recorded. Then, the speaking anxiety scale was used as a post-test, and, as before, the speech recordings were shared with the two expert Turkish language teachers for their evaluation using the speaking evaluation form.

Results

The first research question was "Is there a statistically significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups in terms of overall speaking performance and its sub-dimensions?". The findings regarding this question are presented in Table 6.

Table 6. Speaking Performance Pre-Test Scores by Groups

Variable	Group	N	Mean ± SD	Mean standard error	t	p
Pre-test speaking order	Control	19	64.45 ± 5.56	1.28	3.032	*0.004
	Experimental	19	69.03 ± 3.52	0.81		
Pre-test language awareness	Control	19	63.00 ± 3.37	0.77	0.841	0.406
	Experimental	19	63.92 ± 3.38	0.77		
Pre-test psychological condition of the speaker	Control	19	12.55 ± 0.86	0.19	2.540	*0.016
	Experimental	19	11.71 ± 1.16	0.26		
Pre-test speaking performance total	Control	19	140.00 ± 7.92	1.82	2.070	*0.046
	Experimental	19	144.66 ± 5.79	1.33		

A statistically significant difference was observed between groups in terms of the speaking order ($p = 0.004$), psychological condition of the speaker sub-dimensions ($p = 0.016$), and the total speaking performance scale ($p = 0.046$) based on their pre-test scores (Table 6). Conversely, for the language awareness sub-dimension pre-test scores, no statistically significant difference was found between the groups ($p > 0.05$). The data indicated that the experimental and control groups were not equivalent in terms of speaking

order, psychological condition of the speaker sub-dimensions, and overall speaking performance. However, they were comparable in terms of the language awareness sub-dimension.

The second research question was “Is there a statistically significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups in terms of overall speaking anxiety and its sub-dimensions?”. The findings regarding this question are presented in Table 7.

Table 7. Speaking Anxiety Pre-Test Scores by Groups

Variable	Group	N	Mean ± SD	Mean standard error	t	p
Pre-test prejudgment of the speaking skill	Control	19	37.16 ± 10.96	2.51	0.200	0.842
	Experimental	19	37.95 ± 13.22	3.03		
Pre-test speaking self-confidence	Control	19	14.95 ± 5.47	1.25	0.420	0.677
	Experimental	19	15.68 ± 5.35	1.23		
Pre-test enjoying speaking	Control	19	8.84 ± 3.01	0.69	0.286	0.777
	Experimental	19	9.10 ± 2.66	0.61		
Pre-test anxiety of being evaluated	Control	19	9.63 ± 2.83	0.65	1.549	0.130
	Experimental	19	8.10 ± 3.23	0.74		
Pre-test willingness to speak in the classroom	Control	19	10.95 ± 3.42	0.78	1.545	0.131
	Experimental	19	12.79 ± 3.91	0.89		
Pre-test speaking anxiety total	Control	19	81.53 ± 18.99	4.36	0.351	0.727
	Experimental	19	83.63 ± 17.94	4.11		

No statistically significant difference was observed among groups for the speaking anxiety scale sub-dimensions and the speaking anxiety scale total pre-test scores ($p > 0.05$; Table 7). The data indicated that the experimental and control groups were equivalent in terms of the sub-dimensions and overall speaking anxiety level.

The third research question was “Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group in terms of overall speaking performance and its sub-dimensions?”. The findings regarding this question are presented in Table 8.

Table 8. Speaking Performance Pre-Test And Post-Test Scores in the Experimental Group

Variable	Test	N	Mean ± SD	Mean standard error	t	p
Speaking order	Pre-test	19	69.03 ± 3.52	0.81	5.372	* < 0.001
	Post-test	19	76.79 ± 4.29	0.98		
Language awareness	Pre-test	19	63.92 ± 3.38	0.77	6.031	* < 0.001
	Post-test	19	70.95 ± 3.85	0.88		
Psychological condition of the speaker	Pre-test	19	11.71 ± 1.16	0.26	8.243	* < 0.001
	Post-test	19	15.18 ± 1.86	0.43		
Speaking performance total	Pre-test	19	144.66 ± 5.79	1.33	6.875	* < 0.001
	Post-test	19	162.92 ± 8.89	2.04		

A statistically significant difference was observed within the experimental group for the speaking order (* $p < 0.001$), language awareness (* $p < 0.001$), psychological condition

of the speaker sub-dimensions ($*p < 0.001$), and the speaking performance scale total ($*p < 0.001$) pre-test and post-test scores (Table 8). The data indicated that teaching speaking strategies positively affected the sub-dimensions and overall speaking performance in the experimental group.

The fourth research question was “Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group in terms of overall speaking anxiety and its sub-dimensions?”. The findings regarding this question are presented in Table 9.

Table 9. Speaking Anxiety Pre-Test and Post-Test Scores in the Experimental Group

Variable	Test	N	Mean ± SD	Mean standard error	t	p
Prejudgment of the speaking skill	Pre-test	19	37.95 ± 13.22	3.03	0.152	0.881
	Post-test	19	37.53 ± 12.81	2.94		
Speaking self-confidence	Pre-test	19	15.68 ± 5.35	1.23	1.084	0.293
	Post-test	19	17.53 ± 5.17	1.18		
Enjoying speaking	Pre-test	19	9.10 ± 2.66	0.61	1.129	0.274
	Post-test	19	9.89 ± 3.45	0.79		
Anxiety of being evaluated	Pre-test	19	8.10 ± 3.23	0.74	0.275	0.787
	Post-test	19	8.31 ± 3.53	0.81		
Willingness to speak in the classroom	Pre-test	19	12.79 ± 3.91	0.89	1.741	0.099
	Post-test	19	11.10 ± 4.09	0.94		
Speaking anxiety total	Pre-test	19	83.63 ± 17.94	4.11	0.224	0.825
	Post-test	19	84.37 ± 21.89	5.02		

No statistically significant difference was observed within the experimental group for the speaking anxiety scale sub-dimensions and the speaking anxiety scale total pre-test and post-test scores ($p > 0.05$; Table 9). The data indicated that teaching speaking strategies did not impact the sub-dimensions and overall speaking anxiety level in the experimental group.

The fifth research question was “Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group in terms of overall speaking performance and its sub-dimensions?”. The findings regarding this question are presented in Table 10.

Table 10. Speaking Performance Pre-Test And Post-Test Scores in the Control Group

Variable	Test	N	Mean ± SD	Mean standard error	t	p
Speaking order	Pre-test	19	64.45 ± 5.56	1.28	8.235	* < 0.001
	Post-test	19	76.03 ± 6.58	1.51		
Language awareness	Pre-test	19	63.00 ± 3.37	0.77	7.055	* < 0.001
	Post-test	19	69.50 ± 3.60	0.83		
Psychological condition of the speaker	Pre-test	19	12.55 ± 0.86	0.19	3.292	* 0.004
	Post-test	19	14.29 ± 2.28	0.52		
Speaking performance total	Pre-test	19	140.00 ± 7.92	1.82	9.302	* < 0.001
	Post-test	19	159.92 ± 10.65	2.44		

A statistically significant difference was observed within the control group for the speaking order ($*p < 0.001$), language awareness ($*p < 0.001$), psychological condition of the speaker sub-dimensions ($*p = 0.004$), and the speaking performance scale total ($*p < 0.001$) pre-test and post-test scores (Table 10). The data indicated that traditional instruction positively affected the sub-dimensions and overall speaking performance in the control group.

The sixth research question was “Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group in terms of overall speaking anxiety and its sub-dimensions?”. The findings regarding this question are presented in Table 11.

Table 11. Speaking Anxiety Pre-Test and Post-Test Scores in the Control Group

Variable	Test	N	Mean ± SD	Mean standard error	t	p
Prejudgment of the speaking skill	Pre-test	19	37.16 ± 10.96	2.51	1.774	0.093
	Post-test	19	32.79 ± 12.09	2.77		
Speaking self-confidence	Pre-test	19	14.95 ± 5.47	1.25	0.229	0.821
	Post-test	19	14.58 ± 7.16	1.64		
Enjoying speaking	Pre-test	19	8.84 ± 3.01	0.69	0.054	0.957
	Post-test	19	8.78 ± 4.53	1.04		
Anxiety of being evaluated	Pre-test	19	9.63 ± 2.83	0.65	1.327	0.201
	Post-test	19	8.31 ± 2.45	0.56		
Willingness to speak in the classroom	Pre-test	19	10.95 ± 3.42	0.78	0.150	0.883
	Post-test	19	11.10 ± 4.78	1.09		
Speaking anxiety total	Pre-test	19	81.53 ± 18.99	4.36	1.325	0.202
	Post-test	19	75.58 ± 24.40	5.59		

No statistically significant difference was observed within the control group for the speaking anxiety scale sub-dimensions and the speaking anxiety scale total pre-test and post-test scores ($p > 0.05$; Table 11). The data indicated that traditional instruction did not impact the sub-dimensions and overall speaking anxiety level in the control group.

The seventh research question was “Is there a statistically significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups in terms of overall speaking performance and its sub-dimensions?”. The findings regarding this question are presented in Tables 12–15.

Table 12. Speaking Order Sub-Dimension Post-Test ANCOVA Results by Groups

Variance source	Sum of squares	SD	Mean squares	F	p
Pre-test	80.836	1	80.836	2.743	0.107
Group	3.823	1	3.823	0.130	0.721
Error	1031.559	35	29.473		
Total	222968.250	38			

No statistically significant difference was observed among groups for the speaking order sub-dimension post-test scores ($F = 0.130$, $p = 0.721$; Table 12).

Table 13. Language Awareness Sub-Dimension Post-Test Scores by Groups

Variable	Group	N	Mean ± SD	Mean standard error	t	p
Post-test language awareness	Control	19	69.60 ± 3.60	0.83	1.110	0.274
	Experimental	19	70.95 ± 3.85	0.88		

No statistically significant difference was observed among groups for the language awareness sub-dimension post-test scores ($p > 0.05$; Table 13).

Table 14. Psychological Condition of the Speaker Sub-Dimension Post-Test ANCOVA Results by Groups

Variance source	Sum of squares	SD	Mean squares	F	p
Pre-test	9.573	1	9.573	2.284	0.140
Group	14.030	1	14.030	3.348	0.076
Error	146.690	35	4.191		
Total	8416.50	38			

No statistically significant difference was observed among groups for the psychological condition of the speaker sub-dimension post-test scores ($F = 3.348$, $p = 0.076$; Table 14).

Table 15. Speaking Performance Total Post-Test ANCOVA Results by Groups

Variance source	Sum of squares	SD	Mean squares	F	p
Pre-test	211.965	1	211.965	2.282	0.140
Group	15.935	1	15.935	0.172	0.681
Error	3250.798	35	92.880		
Total	993705.0	38			

No statistically significant difference was observed among groups for the speaking performance scale total post-test scores ($F = 0.172$, $p = 0.681$; Table 15).

These data suggested that introducing speaking strategies did not lead to a notable difference in either the sub-dimensions or the overall speaking performance compared with traditional instruction.

The eighth research question was “Is there a statistically significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups in terms of overall speaking anxiety and its sub-dimensions?”. The findings regarding this question are presented in Table 16.

Table 16. Speaking Anxiety Post-Test Scores by Groups

Variable	Group	N	Mean ± SD	Mean standard error	t	p
Post-test prejudgment of the speaking skill	Control	19	32.79 ± 12.09	2.77	1.172	0.249
	Experimental	19	37.53 ± 12.81	2.94		
Post-test speaking self-confidence	Control	19	14.58 ± 7.16	1.64	1.455	0.154
	Experimental	19	17.53 ± 5.17	1.18		
Post-test enjoying speaking	Control	19	8.79 ± 4.53	1.04	0.847	0.403
	Experimental	19	9.89 ± 3.44	0.79		
Post-test anxiety of being evaluated	Control	19	8.31 ± 2.45	0.56	0.001	0.999
	Experimental	19	8.31 ± 3.53	0.81		
	Control	19	11.10 ± 4.78	1.09	0.001	0.999

Post-test willingness to speak in the classroom	Experimental	19	11.10 ± 4.09	0.94		
Post-test speaking anxiety	Control	19	75.58 ± 24.40	5.59	1.169	0.250
total	Experimental	19	84.37 ± 21.89	5.02		

No statistically significant difference was observed among groups for the speaking anxiety scale sub-dimensions and the speaking anxiety scale total post-test scores ($p > 0.05$; Table 16). The data indicated that teaching speaking strategies did not create a difference in the sub-dimensions and overall speaking anxiety level compared with traditional instruction.

Conclusion and Discussion

This study examined the impact of teaching speaking strategies on speaking performance and anxiety levels. One of the primary findings indicated no statistically significant difference in speaking performance between the experimental and control groups. This result implied that teaching speaking strategies did not notably influence the speaking performance of secondary school students compared with traditional instruction. A literature review indicated that teaching cognitive awareness strategies (Kartallıoğlu, 2015) and direct instruction (Kemiksiz, 2016) were more effective than traditional methods. Additionally, providing strategy instruction heightened students' awareness of these strategies (Kartallıoğlu, 2015). However, these outcomes were not consistent with the results of the present study. This discrepancy underlines the need for further research comparing speaking strategies with traditional teaching methods.

Compared with the pre-test and post-test scores in the experimental group, teaching speaking strategies positively affected students' speaking performance. Supporting this claim, research related to public speaking (PS) indicated that PS training consistently improved speaking performance (Al Tamimi, 2014; Fawcett & Miller, 1975; Herbein et al., 2018; Nadia & Yansyah, 2018; Rubin et al., 1995; Wilson, 1989). For instance, students undergoing PS training in a second language showed steady progress in speaking performance over time (Zhang et al., 2020). Oral communication courses effectively enhanced students' nonverbal communication skills (Jones, 2021), and opportunities for PS practice furthered these skills (Sari, 2012; Wilson, 1989). Moreover, research showed that more preparation time and previous PS experience correlated with higher grades in communication courses (Pearson & Child, 2008). The speaking performance increased with an increase in preparation time, with students scoring higher when dedicating more time to presentation and rehearsal (Pearson, Child & Kahl Jr., 2006). A notable correlation was found between high-quality speaking performance and factors such as preparation time, preparing visual aids, rehearsals, silent and loud rehearsal durations, and external research (Menzel & Carrell, 1994). Other studies emphasized the role of specific speaking strategy choices in determining student performance (Brown, 1993). These conclusions aligned with the findings of this study. However, some studies indicated that PS training did not significantly impact students' speaking performances (Osma et al., 2017) and past PS experiences did not predict basic PS course grades (Pearson, Child, Herakova et al., 2010). These findings did not align with the results of this study. However, different studies revealed that teachers found PS courses highly useful in addressing the fundamental

problems related to students' speaking skills (Iftakhar, 2013); students perceived that taking PS courses enhanced their speaking skills in various aspects (Adiwinata, 2017).

Studies indicated that teachers often lacked comprehensive knowledge about methodologies and techniques used for speaking instruction (Arhan, 2007; Coşkun Çınar, 2015). They tended to use limited and similar methods (Arhan, 2007). In the evaluation processes, they also tended to focus more on the prosodic skills of speaking (Hamzadayı & Dölek, 2017). Several studies noted that students' speaking skills did not reach a satisfactory level (Dülger, 2011; Sargın, 2006; Yeşiltepe Sağlam, 2010). Moreover, diverse speech problems were observed in different age groups in terms of cognitive, physical, and affective aspects (Akkaya, 2012; Arslan, 2012; Başaran & Erdem, 2009; Kara, 2020; Kaya, 2019; Sever & Topçuoğlu Ünal, 2020; Topçuoğlu Ünal & Degeç, 2012; Yıldırım, 2020). Given that teaching speaking strategies noticeably improved the speaking skills of students in the experimental group, integrating speaking strategies into lessons starting from secondary school can be suggested. This can add diversity to teaching processes and contribute to teachers' instructional practices. Therefore, including speaking strategies in the curriculum starting from the secondary school level may be beneficial.

Another key insight provided by this study was that teaching speaking strategies did not create a statistically significant difference in speaking anxiety levels between experimental and control groups. Contrasting this, studies suggested that direct instruction reduced students' speaking anxiety compared with traditional education (Kemiksiz, 2016). The results of the present study did not align with these findings. Therefore, more rigorous investigation is needed into the impact of speaking strategies on speaking anxiety.

It was evident that teaching speaking strategies did not significantly impact the students' levels of speaking anxiety compared with the pre-test and post-test scores in the experimental group. A study revealed that teaching cognitive awareness strategies reduced students' speaking anxiety (Kartallıoğlu, 2015). Various studies on PS suggested that PS training (Al Tamimi, 2014; Bednar, 1991; Colbeck, 2011; Dwyer & Davidson, 2021; LeFebvre et al., 2020), laboratory-supported PS training (Ellis, 1995), skill-based education (Pribyl et al., 2001), and the introduction of delivery skills in PS training (Neer & Kircher, 1989) contributed to reducing students' speaking anxiety. Similar findings were noted in studies focusing on pre-service teachers, indicating that instruction in prepared speech (Özdemir, 2018), oral expression courses (Katrancı & Kuşdemir, 2015), and speaking skill courses (Sarıkaya, 2020) reduced pre-service teachers' speaking anxiety. Research revealed that the level of students' speaking anxiety varied based on the strategies they employed while preparing for speeches, and this anxiety level influenced the frequency of their speaking strategy usage (Brown, 1993). To alleviate speaking anxiety, students often engaged in preparing and rehearsing speeches (Netta et al., 2020; Pratama et al., 2018; Widhayanti, 2018) and employed hand-body movements during speech delivery (Netta et al., 2020; Pratama et al., 2018). However, some studies suggested that oral communication courses might exacerbate students' speaking anxiety (Jones, 2021).

Research regarding the influence of PS experiences on speaking anxiety demonstrated that such experiences reduced anxiety (Ercan Güven, 2020; Karalı et al., 2021; Nash et al., 2016; Özkan & Kinay, 2015). Moreover, students with less speaking experience

tended to have higher heart rates during the speaking process (Pörhölä, 1997). Studies also revealed that students with prior PS training or external curricular experiences (Christensen, 2000; Johnson, 2012) and those who frequently engaged in speaking both within and outside academic settings experienced diminished PS anxiety (Christensen, 2000). Such studies supported the idea that speaking strategies had an impact on students' speaking anxiety, which was not consistent with the findings of this study.

Various studies indicated that excessive preparation was insufficient to cope with anxiety (Thomas et al., 1994). Students with elevated speaking anxiety might achieve lower grades despite investing more time in speech preparation than those with lower anxiety (Ayres, 1996). Additionally, some studies suggested that PS training did not affect students' speaking anxiety levels (Herbein et al., 2018; McCourt, 2007; Nadia & Yansyah, 2018). These findings were in line with the results of this study.

In conclusion, this study showed that, although teaching speaking strategies did not change the speaking anxiety in the experimental group, it positively influenced their speaking performance. This suggested that speaking strategies were effective in enhancing students' speaking skills. Therefore, speaking strategies should be included in activities related to speaking proficiency. This study had a limitation, as instructional and implementation processes lasted only for six weeks. Hence, studies with longer instructional processes are needed on this subject.

References

- Adiwinata, A. (2017). *The students' perception towards the effectiveness of public speaking subject to support their speaking skill (A descriptive research of students at English Education Department year 2015 at Muhammadiyah University of Makassar)* [Thesis, Makassar Muhammadiyah University]. https://digilibadmin.unismuh.ac.id/upload/914-Full_Text.pdf
- Adkins, S. J. (2006). *The relations of self-regulated learning to public speaking anxiety and achievement* (Publication No: 3222118) [Doctoral dissertation, University of Houston]. ProQuest Dissertation Publishing.
- Ağca, H. (2001). *Türk dili* [Turkish language]. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akay, C., & Uzun, N. B. (2018). The anxiety towards the language skills in learning Turkish as a foreign language. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1-20. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14062>
- Akkaya, A. (2012). The opinions of teacher candidates about speech problems. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9(20), 405-420. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19549/208420>
- Al Tamimi, N. O. M. (2014). Public speaking instruction: A bridge to improve English speaking competence and reducing communication apprehension. *International Journal of Linguistics and Communication*, 2(4), 45-68. DOI: 10.15640/ijlc.v2n4a4
- Arhan, S. (2007). *Speaking education in the second phase of elementary schools according to the teachers' thoughts (A case study of Ankara province)* (Thesis No: 191039) [Master's thesis, Gazi University]. National Thesis Center.
- Arslan, A. (2012). Some opinions of the university students related to "giving a speech in front of public" (Ağrı İbrahim Çeçen University sample). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 221-231. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3360>

- Atik, B. B. (2006). *The effect of strategies-based instruction on speaking skills of high school students* (Thesis No: 189180) [Master's thesis, Çukurova University]. National Thesis Center.
- Ayres, J. (1996). Speech preparation processes and speech apprehension. *Communication Education*, 45(3), 228-235. <https://doi.org/10.1080/03634529609379051>
- Baki, Y., & Kahveci, G. (2017). The effect on the effective speaking particulars of Turkish language teacher candidates' speech: A structural equality modelling. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 47-70. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11373>
- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). A research about views of teacher candidates on rhetorical speaking skill. *Kastamonu Education Journal*, 17(3), 743-754. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49068/626078>
- Bayat, N. (2019). Konuşma modelleri [Speaking models]. In G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* [Speaking and speaking education] (1st ed., pp. 1-18). Pegem Akademi.
- Beck, A. T., & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*. Basic Books.
- Bednar, R. C. (1991). *Effect of public speaking anxiety on student academic learning in oral performance courses* [Master's thesis, Texas Tech University]. <https://ttu-ir.tdl.org/bitstream/handle/2346/59864/31295006962939.pdf>
- Beebe, S. A., & Beebe, S. J. (2013). *Public speaking handbook* (4th ed.). Pearson Education, Inc.
- Bozkurt, B. (2020). *The effect of reading strategies instruction on middle school students' metacognitive awareness, reading achievement and self-efficacy* (Thesis No: 687941) [Master's thesis, Marmara University]. National Thesis Center.
- Bozkurt, B. Ü. (2019). Konuşmanın zihinsel ve fiziksel temelleri [Mental and physical foundations of speaking]. In G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* [Speaking and speaking education] (1st ed., pp. 43-69). Pegem Akademi.
- Brown, J. D. (1993). *Speech preparation strategies and public speaking anxiety on speech assignment outcomes* [Master's thesis, Texas Tech University]. <https://ttu-ir.tdl.org/bitstream/handle/2346/60790/31295007594475.pdf;sequence=1>
- Ceran, D. (2012). Turkish teachers attitudes towards the evaluation of speech training course. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 337-358. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS_326
- Christensen, J. D. (2000). *High school preparation and experience in oral communication: Do they affect communication apprehension levels?* [Master's thesis, University of Nebraska]. <https://digitalcommons.unomaha.edu/studentwork/3112>
- Cohen, A. D., Weaver, S. J., & Li, T. Y. (1996). *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*. University of Minnesota. <https://carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/ImpactOfStrategiesBasedInstruction.pdf>
- Colbeck, J. J. (2011) The impact of a fundamental of speech course on public speaking anxiety. *The Journal of Undergraduate Research*, 9, 145-160. <http://openprairie.sdstate.edu/jur/vol9/iss1/18>
- Coopman, S. J., & Lull, J. (2018). *Public speaking: The evolving art* (4th ed.). Cengage Learning.
- Coşkun Çınar, E. (2015). *A value concerned speaking skill activities in the primary education of schoolbooks* (Thesis No: 419360) [Master's thesis, Gazi University]. National Thesis Center.
- Daly, J. A., Vangelisti, A. L., & Lawrence, S. G. (1989). Self-focused attention and public speaking anxiety, personality, and individual differences. *Personality and Individual Differences*, 10(8), 903-913. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90025-1](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90025-1)

- Daly, J. A., Vangelisti, A. L., Neel, H. L., & Cavanaugh, P. D. (1989). Pre-performance concerns associated with public speaking anxiety. *Communication Quarterly*, 37(1), 39-53. DOI: 10.1080/01463378909385524
- Daly, J. A., Vangelisti, A. L., & Weber, D. J. (1995). Speech anxiety affects how people prepare speeches: A protocol analysis of the preparation processes of speakers. *Communication Monographs*, 62(4), 383-397. <https://doi.org/10.1080/03637759509376368>
- Demir, T., & Melanlıoğlu, D. (2014). Speaking anxiety scale for secondary school education students: Validity and reliability study. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 102-124. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001319
- Demirel, A. (2019). Konuşma kaygısının nedenleri ve bu kaygının giderilmesine ilişkin yapılan uygulamalara yönelik akademik araştırmaların incelenmesi [Examination of academic research on the causes of speech anxiety and applications to reduce this anxiety]. In A. Meydan (Head Ed.), *III. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildiriler 25-27 June 2019* (pp. 488-499). Ankara, Türkiye. ISBN: 978-605-7736-13-0
- DeVito, J. A. (2016). *Essential elements of public speaking* (6th ed.). Pearson Education, Inc.
- Doğan, Y. (2009). Suggestions for improving speaking skill. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(1), 185-204. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26140/275307>
- Duran, E., & Kaplan, K. (2018). Topic selection tendencies of secondary school students in planned speech. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(3), 544-565. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i3.1457>
- Dülger, M. (2011). *A study on the teaching of speaking skills for primary school students* (Thesis No: 296483) [Master's thesis, Dokuz Eylül University]. National Thesis Center.
- Dwyer, K. K., & Davidson, M. (2021). Take a public speaking course and conquer the fear. *Journal of Education and Educational Development*, 8(2), 255-269. <http://dx.doi.org/10.22555/joeeed.v8i2.456>
- Dwyer, K. K., & Fus, D. A. (1999). Communication apprehension, self-efficacy and grades in the basic course: Correlations and implications. *Basic Communication Course Annual*, 11, 108-132. <http://ecommons.udayton.edu/bcca/vol11/iss1/9>
- Ellis, K. (1995). Apprehension, self-perceived competency, and teacher immediacy in the laboratory-supported public speaking course: Trends and relationships. *Communication Education*, 44(1), 64-78. DOI: 10.1080/03634529509378998
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ercan Güven, A. N. (2020). Investigation of preservice teachers' anxiety levels for the productive skills. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 6(2), 174-188. DOI: 10.38089/ekvad.2020.12
- Fawcett, S. B., & Miller, L. K. (1975). Training public-speaking behavior: An experimental analysis and social validation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(2), 125-135. DOI: 10.1901/jaba.1975.8-125
- Gallego, A., McHugh, L., Penttonen, M., & Lappalainen, R. (2021). Measuring public speaking anxiety: Self-report, behavioral, and physiological. *Behavior Modification*, 1-17. DOI: 10.1177/0145445521994308.
- Gedik, M., & Orhan, S. (2014). The effect of students' involvement in social activities on their speaking skills. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 967-978. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6835>

- Gençoğlu, G. (2011). *Improving adult EFL learners' speaking skills through strategies-based instruction* (Thesis No: 299895) [Master's thesis, Çukurova University]. National Thesis Center.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference* (15th ed.). Routledge.
- German, K. M. (2017). *Principles of public speaking* (19th ed.). Routledge.
- Göçer, A. (2008). The contribute of studies offering relevant to the performance duty in that the improvement of speaking and listening skills. *Language Journal*, 0(142), 7-17. DOI: 10.1501/Dilder_0000000100
- Gökhan, O. (2020). *An examination of the effects of speech anxiety on speaking self-efficacy of individuals learning Turkish as a second language* (Thesis No: 640097) [Master's thesis, Bursa Uludağ University]. National Thesis Center.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E., & Bayat, N. (2018). The relationship between the level of speaking anxiety and speaking performance. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85. <https://doi.org/10.31464/jlere.425224>
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* [Approaches and models in Turkish language teaching] (6th ed.). Pegem Akademi.
- Gürsoy, E., & Karaca, N. (2018). The effect of speaking anxiety on speaking self-efficacy of children in a FLL context. *International Journal of Language Academy*, 6(3), 194-210. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3947>
- Hamzadayı, E. (2019). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler [Affective qualities of speaking]. In G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* [Speaking and speaking education] (1st ed., pp. 89-103). Pegem Akademi.
- Hamzadayı, E., & Dölek, O. (2017). The approaches of Turkish teachers in evaluating speaking skills. *Journal of Language Education and Research*, 3(3), 135-151. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlere/issue/32803/303358>
- Harris, L. J. (2017). *Stand up, speak out: The practice and ethics of public speaking*. Communication Faculty Books. 1. https://dc.uwm.edu/comm_facbooks/1
- Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Schiefer, J., Trautwein, U., & Zettler, I. (2018). Fostering elementary school children's public speaking skills: A randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 55, 158-168. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.10.008>
- Hermagustiana, I., Astuti, A. D., & Sucahyo, D. (2021). Do I speak anxiously? A correlation of self-efficacy, foreign language learning anxiety and speaking performance. *Script Journal: Journal of Linguistic and English Teaching*, 6(1), 68-80. <https://doi.org/10.24903/sj.v6i1.696>
- Iftakhar, S. (2013). Teaching speaking through public speaking course. *Stamford Journal of English*, 7, 183-203. DOI: 10.3329/sje.v7i0.14473
- Jaffe, C. I. (2016). *Public speaking: Concepts and skills for a diverse society* (8th ed.). Cengage Learning.
- Johnson, K. H. (2012). *The effect of a high school speech course on public speaking anxiety for students in a college-level public speaking class* (Publication No: 3519055) [Doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University]. ProQuest Dissertation Publishing.
- Jones, W. R. (2021). *A study of speech anxiety, self-efficacy and nonverbal communication in speech communication students* (Publication No: 28863786) [Doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University]. ProQuest Dissertation Publishing.

- Kara, A. (2003). *The affect of a curriculum based on affective dimension to the affective development and academic achievement of students (A sample of Adıyaman province)* (Thesis No: 135005) [Doctoral dissertation, Fırat University]. National Thesis Center.
- Kara, K. (2020). Evaluate the speaking skills of the lecturers in front of the community. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 0(7), 45-58. <https://doi.org/10.29000/rumelide.808224>
- Karakoç Öztürk, B., & Altuntaş, İ. (2012). Teachers' views about speaking education in elementary school: A qualitative study. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2), 342-356. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/38.ozturk.pdf>
- Karalı, Y., Şahin, T. G., Şen, M., & Aydemir, H. (2021). Investigation of speech anxiety of teacher candidates: The example of İnönü University. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2277-2296. DOI: 10.17679/inuefd.1006027
- Kartallıoğlu, N. (2015). *The effect of cognitive awareness strategies on the improvement of 7th grade students speaking skills* (Thesis No: 397425) [Doctoral dissertation, Gazi University]. National Thesis Center.
- Katranacı, M., & Kuşdemir, Y. (2015). Investigation of speaking anxiety of pre-service teachers: An application for speaking course. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 24, 415-445. <https://dergipark.org.tr/pub/zgefd/issue/47937/606422>
- Kavcar, C. (2016). Sözlü ve yazılı anlatım öğretimi [Teaching oral and written expression]. In C. Kavcar, F. Oğuzkan, & S. Hasırcı (Eds.), *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* [Turkish language teaching for Turkish language and elementary school teachers] (9th ed., pp. 79-102). Anı Yayıncılık.
- Kaya, Ö. (2019). *A case study on the competency of Turkish language teachers speaking skills (A case of Sakarya)* (Thesis No: 538128) [Master's thesis, Bolu Abant İzzet Baysal University]. National Thesis Center.
- Kemiksiz, Ö. (2016). *Developing speaking skills of 5th grade students through direct instruction model* (Thesis No: 447585) [Doctoral dissertation, Çanakkale Onsekiz Mart University]. National Thesis Center.
- Keskin, S. (2013). *The impact of strategy instruction on learners' use of speaking strategies* (Thesis No: 342237) [Master's thesis, Trakya University]. National Thesis Center.
- Keşaplı, G., & Çifci, M. (2017). Speech anxiety of elementary school students. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 463-489. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS4830>
- Kılıç, Ü. (2003). *The effects of a strategies-based instruction on learners' speaking performance* (Thesis No: 133579) [Master's thesis, Marmara University]. National Thesis Center.
- Koşar, G., & Bedir, H. (2014). Strategies-based instruction: A means of improving adult EFL learners' speaking skills. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 12-26. DOI: 10.18033/ijla.124
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Speaking education and activities for improving speaking skills. *Journal of Turkology Research*, (13), 287-309. <https://dergipark.org.tr/pub/tubar/issue/16954/177014>
- Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020a). Listening strategies. *Journal of Mother Tongue Education*, 8(2), 386-409. <https://doi.org/10.16916/aded.689231>
- Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020b). Impromptu speaking strategies. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (20), 167-189. DOI: 10.29000/rumelide.791129.
- LeFebvre, L., LeFebvre, L. E., Allen, M., Buckner, M. M., & Griffin, D. (2020). Metamorphosis of public speaking anxiety: Student fear transformation throughout the introductory communication course. *Communication Studies*, 71(1), 98-111. <https://doi.org/10.1080/10510974.2019.1661867>

- Lucas, S. E. (2009). *The art of public speaking* (10th ed.). McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of literature for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 24-43). Mc Graw Hill Companies.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117. http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/methods_results1991.pdf
- McCourt, M. (2007). *The effect of an introductory speech course on student's speech anxiety* [Senior thesis, Eastern Michigan University]. <https://commons.emich.edu/honors/170>
- Melendez, R. A. M., Zavala, G. G. Q., & Mendez, R. F. (2014). Teaching speaking strategies to beginners. *European Scientific Journal*, 1, 548-554. <https://core.ac.uk/download/pdf/236416923.pdf>
- Menzel, K. E., & Carrell, L. J. (1994). The relationship between preparation and performance in public speaking. *Communication Education*, 43(1), 17-26. <https://doi.org/10.1080/03634529409378958>
- Mohammadi, V., & Rezaei, S. (2021). The predictor roles of age, self-efficacy, and teaching experience on EFL teachers' speaking anxiety. *Journal of Preventive Counselling-JPC*, 2(1), 1-12. http://jpc.uma.ac.ir/article_1165.html
- Nadia, H., & Yansyah. (2018). The effect of public speaking training on students' speaking anxiety and skill. In *Proceedings of the 65. TEFLIN International Conference 65(1) 12-14 July 2018* (pp. 227-232). Universitas Negeri Makassar, Indonesia. <https://ojs.unm.ac.id/teflin65/article/view/6276>
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*, 89(1), 76-91. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00266.x>
- Nash, G., Crimmins, G., & Oprescu, F. (2016) If first-year students are afraid of public speaking assessments what can teachers do to alleviate such anxiety?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(4), 586-600. DOI: 10.1080/02602938.2015.1032212
- Neer, M. R., & Kircher, W. F. (1989). The effects of delivery skills instruction on speech anxiety. *Annual Meeting of the Central States Communication Association 13-16 April 1989*, Kansas City, Missouri. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED305685.pdf>
- Netta, A., Trisnawati, I. K., & Helmanda, C. M. (2020). Indonesian EFL students' strategies in dealing with speaking anxiety in public speaking course. *Journal of English Language and Education*, 1(1), 1-9. Corpus ID: 225716109
- Oğuz, A. (2009). Trainee teachers' self-efficacy perceptions regarding their written and oral expression skills. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(30), 18-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6144/82460>
- O'Hair, D., Rubenstein, H., & Stewart, R. (2019). *A pocket guide to public speaking* (6th ed.). Bedford/St. Martin's.
- Osborn, M., Osborn, S., Osborn, R., & Turner, K. J. (2015). *Public speaking: Finding your voice* (10th ed.). Pearson Education Limited.
- Osma, J., Álvarez, C., Barrada, J. R., Castilla, D., Castro, A., Jiménez-Muro, A., López-Crespo, G., López, R., López-Granero, C., Méndez-López, M., Senís-Fernández, J. (2017). Training, practice, and assessment of student's public speaking competence in the General Health Psychology Master. In *Proceedings of the International Conference on Education and New Learning Technologies 3-5 July 2017* (pp. 3061-3065). Barcelona, Spain. DOI: 10.21125/edulearn.2017.1646.

- Özdemir, E. (2016). *Konuşma sanatı* [Art of speaking] (2nd ed.). Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, S. (2018). The effect of prepared speaking on eliminating the speaking anxiety of prospective Turkish teacher. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 18 (1), 361-374. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-360001>
- Özden, M. (2018). Metaphors developed by Turkish teacher candidates in terms of prepared and unprepared speech. *Ordu University Journal of Social Science Research*, 8(2), 347-357. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/38639/443761>
- Özkan, E., & Kinay, İ. (2015). Analyzing of prospective teachers' speaking anxiety (A sample of Ziya Gökalp Faculty of Education). *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 4(3), 1290-1301. DOI: 10.7884/teke.519
- Özmen, H. (2019). Deneysel araştırma yöntemi [Experimental research method]. In H. Özmen, & O. Karamustafaoğlu (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* [Research methods in education] (1st ed., pp. 198-227). Pegem Akademi.
- Özseveç, T. (2019). Nicel veri analizi [Quantitative data analysis]. In H. Özmen, & O. Karamustafaoğlu (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* [Research methods in education] (1st ed., pp. 440-459). Pegem Akademi.
- Pearson, J. C., & Child, J. T. (2008). The influence of biological sex, previous experience, and preparation time on classroom public speaking grades. *Basic Communication Course Annual*, 20, 101-137. <http://ecommons.udayton.edu/bcca/vol20/iss1/9>
- Pearson, J. C., Child, J. T., Herakova, L. L., Semlak, J. L., & Angelos, J. (2010) Competent public speaking: Assessing skill development in the basic course. *Basic Communication Course Annual*, 22, 39-86. <http://ecommons.udayton.edu/bcca/vol22/iss1/8>
- Pearson, J. C., Child, J. T., & Kahl Jr., D. H. (2006). Preparation meeting opportunity: How do college students prepare for public speeches?. *Communication Quarterly*, 54(3), 351-366. DOI: 10.1080/01463370600878321
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26. <https://doi.org/10.2307/329894>
- Pörhölä, M. (1997). Trait anxiety, experience, and the public speaking state responses of Finnish university students. *Communication Research Reports*, 14(3), 367-384. DOI: 10.1080/08824099709388680
- Pratama, R., Ikhsanudin, I., & Salam, U. (2018). A student's strategies to overcome speaking anxiety in public speaking class. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 7(9), 1-8. <https://jurnal.untan.ac.id/index.php/jpdpb/article/view/28694/0>
- Pribyl, C. B., Keaten, J., & Sakamoto, M. (2001). The effectiveness of a skills-based program in reducing public speaking anxiety. *Japanese Psychological Research Short*, 43(3), 148-155. DOI: 10.1111/1468-5884.t01-1-00171
- Rubin, R. B., Welch, S. A., & Buerkel, R. (1995). Performance-based assessment of high school speech instruction. *Communication Education*, 44, 30-39. <http://dx.doi.org/10.1080/03634529509378995>
- Sargın, M. (2006). *The evaluation of the primary school students' speaking skills-Muğla province example* (Thesis No: 188356) [Master's thesis, Muğla University]. National Thesis Center.
- Sarıkaya, B. (2020). The effect of speaking education course on the critical speaking skills and speaking anxieties of prospective Turkish teachers. *International Journal of Field Education*, 6(1), 79-91. <https://doi.org/10.32570/ijofe.699046>
- Sari, P. (2012). Improving students' speaking achievement through public speaking tasks. *TRANSFORM Journal of English Language Teaching and Learning of FBS UNIMED*, 1(1). <https://jurnal.unimed.ac.id/2012/index.php/jelt/article/view/367>

- Sever, A., & Topçuoğlu Ünal, F. (2020). A research on the pronunciation errors of secondary school students. *Turkish Journal of Social Education*, 24(3), 683-700. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/58254/549504>
- Solak, E. M., & Yılmaz, F. (2017). Speech anxiety and levels of foreign students learning Turkish language. *Journal of Research in Education and Teaching*, 6(1), 308-317. <http://www.jret.org/?pnun=53&pt=+2017+C%C4%B0LT+6+%C3%96ZEL+SAYI+1>
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research: I*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-657401-2.50008-3>
- Syafryadin, S., Noermanzah, N., Yunita, W., Wardhana, D. E. C., & Kusmiarti, R. (2020). The impact of speech training with symbolic modelling technique on students' speech competence. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13(6), 890-910. DOI: 10.31219/osf.io/8jmc5
- Tekşan, K., Mutlu, H. H., & Çinpolat, E. (2019). The examination of the relationship between the speech anxiety and speaking skill attitudes of middle school students and the opinions of teachers on speech anxiety. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1395-1412. DOI: 10.17263/jlls.668527
- Temizkan, M. (2017). Konuşma becerisi [Speaking skill]. In F. Temizyürek, İ. Erdem, & M. Temizkan (Eds.), *Konuşma eğitimi-sözlü anlatım* [Speaking education-oral expression] (7th ed., pp. 199-244). Pegem Akademi.
- Temizyürek, F. (2007). Progressing speaking ability in second level of elementary education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(2), 113-131. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/80373/ilkogretim-ikinci-kademedede-konusma-becerisinin-gelistirilmesi>
- Thomas, G. F., Tymon, W. G., & Thomas, K. W. (1994). Communication apprehension, interpretive styles, preparation, and performance in oral briefing. *The Journal of Business Communication*, 31(4), 311-326. <https://doi.org/10.1177/002194369403100405>
- Topçuoğlu Ünal, F., & Degeç, H. (2012). The problems in speaking education according to teacher' judgements. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735-750. DOI: 10.9761/JASSS178
- Topuzkanamış, E. (2014). *The effect of teaching writing strategies on Turkish Language Teaching Department freshman students' writing achievement and writing apprehension* (Thesis No: 354652) [Doctoral dissertation, Gazi University]. National Thesis Center.
- Tsai, C. C. (2018). The effects of communication strategy training on EFL speaking anxiety and speaking strategy among the community college adult learners in Taiwan. *International Forum of Teaching and Studies*, 14(2), 3-19. Corpus ID: 198664851
- Tucker, B., Barton, K., Burger, A., Drye, J., Hunsicker, C., Mendes, A., & LeHew, M. (2019). *Exploring public speaking* (4th ed.). Communication Open Textbooks. 1. <https://oer.galileo.usg.edu/communication-textbooks/1>
- Türkçe dersi öğretim programı* [Turkish language curriculum]. (2019). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Türkel, A. (2019). Konuşma eğitimi yöntem, teknik ve stratejileri [Methods, techniques, and strategies for speaking education]. In G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* [Speaking and speaking education] (1st ed., pp. 137-170). Pegem Akademi.
- Uçgun, D. (2007). The factors affecting the speaking education. *Erciyes University Journal of the Institute of Social Sciences*, 0(22), 59-67. https://www.researchgate.net/publication/349440400_Konusma_Egitimini_Etkileyen_Faktörler

- Verderber, R. F., Sellnow, D. D., & Verderber, K. S. (2012). *The challenge of effective speaking* (15th ed.). Cengage Learning.
- Villegas Puyod, J., Sharma, S., Ajah, S., Chaisanrit, M., & Skuldee, B. (2020). The role of teacher support, classmate support and self-efficacy in reducing speaking anxiety among university students using English as a foreign language. *Human Behavior, Development and Society*, 21(3), 59-68. ISSN: 2651-1762
- Wiwattanabunchong, S. (2017). *A survey of factors that cause public speaking anxiety for EFL learners* [Master's thesis, Thammasat University]. http://ethesisarchive.library.tu.ac.th/thesis/2017/TU_2017_5921040472_8912_7035.pdf
- Weissberg, M., & Lamb, D. (1977). Comparative effects of cognitive modification, systematic desensitization, and speech preparation in the reduction of speech and general anxiety. *Communication Monographs*, 44(1), 27-36. <https://doi.org/10.1080/03637757709390112>
- Widhayanti, Z. (2018). English department students' learning strategies to overcome speaking anxiety. *Retain*, 6(2), 60-67. <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/retain/article/view/24931>
- Wilson, N. K. (1989). *Improving public speaking skills in the seventh-grade compensatory education student through enhanced instruction and opportunity for practice*. (ERIC No: ED312690) [Nova University]. <https://eric.ed.gov/?q=Wilson+nan&id=ED312690>
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar* [Turkish language teaching methods: New approaches] (2nd ed.). Akçağ Yayınları.
- Yalınkılıç, K. (2019). Sözlü metin yapılandırma [Structuring oral text]. In G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* [Speaking and speaking education] (1st ed., pp. 189-211). Pegem Akademi.
- Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). *A search which is unprepared speaking skills of students in the seventh classes* (Thesis No: 278275) [Master's thesis, Gazi University]. National Thesis Center.
- Yıldırım, N. (2020). Speech errors of secondary school students according to teacher opinions. *Journal of Mother Tongue Education*, 8(2), 597-610. <https://doi.org/10.16916/aded.689520>
- Yıldız, N. (2015). *Effects of teaching listening strategies on listening comprehension levels of fifth grade students* (Thesis no: 391265) [Doctoral dissertation, Çanakkale Onsekiz Mart University]. National Thesis Center.
- Yılmaz, G. (2018). *Investigating second language speaking anxiety among secondary school refugee students* (Thesis No: 502441) [Master's thesis, Sakarya University]. National Thesis Center.
- Young, K. S., & Travis, H. P. (2012). *Oral communication: Skills, choices and consequences* (3rd ed.). Waveland Press, Inc.
- Zarefsky, D. (2017). *Public speaking: Strategies for success* (8th ed.). Pearson Education, Inc.
- Zhang, X., Ardasheva, Y., & Austin, B. W. (2020). Self-efficacy and English public speaking performance: A mixed method approach. *English for Specific Purposes*, 59, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.02.001>



Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Araştırma Makalesi

Konuşma Stratejilerinin Öğretiminin Konuşma Başarımına ve Konuşma Kaygısına Etkisi

Seçil Simge UYAR *

Ergün HAMZADAYI **

MAKALE BİLGİSİ

Geliş 8.05.2023
Revize 17.09.2023
Kabul 17.08.2023
Doi:10.31464/jlere.1294341

Anahtar Kelimeler:

konuşma
konuşma kaygısı
konuşma başarımı
konuşma stratejileri

ÖZET

Araştırmanın amacı konuşma stratejilerinin öğretiminin konuşma başarımına ve konuşma kaygısına etkisini belirlemektir. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 8. sınıfta öğrenim gören 19'u kontrol ve 19'u deney grubu olmak üzere toplam 38 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri konuşma değerlendirme formu ve ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği ile toplanmıştır, veriler bağımlı örneklem *t*-testi, bağımsız örneklem *t*-testi ve kovaryans analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri konuşma stratejilerinin öğretiminin geleneksel eğitime göre konuşma başarımı ve konuşma kaygısı üstünde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı yönündedir. Öte yandan konuşma stratejilerinin öğretimi deney grubunun konuşma başarımı üstünde olumlu yönde ve anlamlı bir etki göstermiş fakat konuşma kaygısı üstünde herhangi bir etki göstermemiştir.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu araştırma Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ve Hatay Valiliğinin 25.10.2021 tarihli, E-32889839-605.01-35474396 sayılı oluru doğrultusunda alınan etik ve araştırma izni ile gerçekleştirilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale Prof. Dr. Ergün HAMZADAYI danışmanlığında Seçil Simge UYAR tarafından hazırlanan "Konuşma Stratejilerinin Öğretiminin Konuşma Başarımına ve Konuşmanın Duyuşsal Niteliklerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Çıkar çatışması

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Gönderim

Uyar, S.S., & Hamzadayı, E. (2023). Konuşma stratejilerinin öğretiminin konuşma başarımına ve konuşma kaygısına etkisi. *Journal of Language Education and Research*, 9(2), 248-297.

* Master's Student, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6630-4651>, Gaziantep Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, secilsimge96@gmail.com

** Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8353-2779>, Gaziantep Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ergunhamzadayi@gmail.com

Giriş

Konuşma, bireyin yaklaşık olarak ilk yaşını aldığı dönemde sesleri birleştirip sözcükler üretebilmesiyle anlam kazanır. Olağan dışı bir durum gerçekleşmez ise beş yaşına kadar geçen sürede konuşma becerisinin gelişimi tüm çocuklarda ortak bir biçimde ilerler. Buradan yönelimle konuşma öğrenciler okula başlamadan çok önce gerçekleşen, “ses, boğumlama, anlatma, anlama, anlaşma, iletişim gibi iç içe geçmiş kavramları da kapsayan bir beceri” (Temizkan, 2017, s. 200) olarak tanımlanabilir. Konuşmanın bilişsel-zihinsel, fiziksel ve duyuşsal boyutları bulunan (Bozkurt, 2019; Hamzadayı, 2019), çeşitli alt becerileri içeren karmaşık bir edim olduğu söylenebilir. Her ne kadar bireyler okula başlamadan önce konuşmayı öğrenmiş olsalar bile, bu onların yaşlılarının ve yakın çevresinin dilidir (Doğan, 2009; Kavcar, 2016; Temizyürek, 2007). Araştırmalarda (Ağca, 2001; Ceran, 2012; Gedik ve Orhan, 2014; Kurudayıoğlu, 2003; Özden, 2018; Uçgun, 2007; Yalçın, 2006) konuşmanın doğuştan gelen bir yeti olduğuna ancak etkili ve doğru bir konuşma için eğitime gereksinim duyulduğuna vurgu yapılır. Bireylerin bu edimi yetkin bir biçimde işletebilmesinde anadili eğitimlerine büyük sorumluluklar düşer.

Günlük yaşamda gerçekleştirilen konuşmaların çoğu anlık bir biçimde gelişir ve ön hazırlık gerektirmez. Buna karşın belirli bir konuda ve belirli bir amaç doğrultusunda bir topluluk karşısında konuşma eylemi gerçekleştirilecek ise düşüncelerin etkili bir biçimde aktarılabilmesi için ön hazırlık yapmanın, bir plan hazırlayarak bu plana uymanın gerekli olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları (Akkaya, 2012; Arslan, 2012; Ceran, 2012; Göçer, 2008; Karakoç Öztürk ve Altuntaş, 2012; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Oğuz, 2009; Özdemir, 2018) öğrencilerin hazırlıklı konuşma uygulamaları gerçekleştirmedikleri için konuşmaya yönelik olumsuz duygu ve düşünceler taşıdıklarını gösterir. Bunun yanı sıra konuşma sürecinin bileşenlerine dikkat edilmeden konuşma gerçekleştirildiğinde konuşmacı iletmek istediği düşünceyi hedeflediği kitleye ulaştıramayabilir. Bu durum konuşmacının duyuşsal durumunu da olumsuz yönde etkileyebilir. Konuşmacı, etkili bir hazırlık süreci geçirmeden konuşmayı gerçekleştirdiğinde kaygılanabilir. Yine duyuşsal etmenlerde gerçekleşen bir değişim ise konuşma sırasında konuşmanın fiziksel boyutunu etkileyerek ses titrekliliği, kekemelik, tonlama ve vurgu hatalarına, beden dili uyumsuzluklarına yol açabilir. Bu nedenlerle Türkçe derslerinde, yapılandırılmış çeşitli etkinlikler yardımıyla hazırlıklı konuşma uygulamalarına yer verilmelidir.

Alanyazında strateji, teknik ve yöntem olarak kullanılan terimler incelendiğinde, terimlerin birbirinden farkının belirgin olmadığı ve bunların birbirinin yerine kullanılabildiği, dolayısıyla terimler üstünde bir uzlaşma olmadığı görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020a; Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020b; Türkel 2019). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ortaokul düzeyindeki “Konuşma stratejilerini kullanır.” kazanımının açıklamaları incelendiğinde konuşma yöntem ve tekniklerine yer verildiği, programda yer alan “Hazırlıklı konuşma yapar.” kazanımı ile ilgili açıklamaların ise yeterli olmadığı söylenebilir. Öte yandan programın ortaokul düzeyinde konuşmanın duyuşsal yönü ile ilgili bir kazanım veya açıklamaya da yer verilmemiştir. İkinci dil öğretiminde duyuşsal boyut ağırlıklı programın, öğrencilerin duyuşsal gelişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Kara, 2003). Bu sonuç anadil eğitimi için de geçerli olabilir. Konuşma stratejilerini belirleyerek bu stratejileri öğrencilere kazandırmak, onların konuşma başarımları kadar, konuşma üstünde etkili olan konuşma kaygılarını da olumlu yönde

etkileyebilir. Bu bağlamda konuşmanın bilişsel ve fiziksel boyutları, konuşma kaygısı ve konuşma stratejileri üzerinde durmak araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmak açısından önem taşımaktadır.

Alanyazın Taraması

Konuşmanın Bilişsel ve Fiziksel Boyutları

Bireyin karşısındakine vermek istediği iletiyi içerik olarak tam ve düzgün bir biçimde dile getirebilmesi konuşmanın daha çok bilişsel yönüyle, bu dile getirme sürecindeki vurgu ve tonlama gibi etmenler ise daha çok konuşmanın fiziksel yönüyle ilgilidir (Hamzadayı, 2019, s. 89). Konuşma üretim süreci; zihinsel tasarım (kavramlaştırma), dilsel ve dil bilgisel düzenleme (biçimlendirme), fiziksel süreç/çıktı (boğumlama) olarak sıralanır ve konuşmanın bilişsel ve zihinsel yönleri bir bütün olarak ele alınır (Bozkurt, 2019). Bireylerin konuşmayı gerçekleştirebilmeleri için bu aşamaları sağlıklı bir biçimde işletebilmeleri gerekir.

Konuşma niyetinin oluşması ve zihinsel tasarım süreci kavramlaştırma, dilsel ve dil bilgisel düzenleme biçimlendirme, konuşucunun sahip olduğu bilgi türleri ise dil dışı ve dilsel-dil bilgisel bilgiler olarak tanımlanır (Bozkurt, 2019, s. 45). Kavramlaştırma sürecinde anlamsal düzenleme yapılırken, biçimlendirme aşamasında bu anlamsal yapı çeşitli alt işlemlerin gerçekleştirilmesiyle tümceler haline getirilir. Konuşmacı bu süreçleri gerçekleştirirken dilsel ve dil bilgisel bilgi türlerini kullanır. Böylece konuşma bilişsel olarak üretilir. Bu üretimin sonucunda konuşmanın fiziksel boyutu harekete geçer.

Konuşmanın fiziksel boyutu ise solunum (*respiration*), sesleme (*phonation*) ve boğumlama (*articulation*) ile konuşma organlarını içeren; konuşmacının uygun sesleri çıkarması sürecidir (Bozkurt, 2019). Buna göre nefes verme sırasında havanın ses tellerine çarpması ile salt ses oluşur, bu ses çeşitli konuşma organlarının bulunduğu ağız ve geniz boşluğunun yardımıyla boğumlanır. Böylece konuşma sesi olan ünlü ve ünsüzler oluşur.

Konuşma Kaygısı

Konuşma sürecinin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesinde ya da konuşma sürecinde görülen sorunların kaynağında, bilişsel ve fiziksel boyutlar kadar duyuşsal boyut da belirleyici bir rol oynar (Hamzadayı, 2019, s. 89). Bireyin konuşmaya olan tutumu, konuşma becerisine yönelik özyeterlik algısı, konuşma öncesinde ve sırasındaki kaygı düzeyi konuşmanın duyuşsal boyutunu oluşturur (Gölpınar vd., 2018, s. 76). Dolayısıyla konuşma süreci ve konuşma becerisi eğitiminin, duyuşsal boyutla bir bütün haline geldiği söylenebilir. Nitekim duyuşsal alan tüm bilişsel öğrenmeleri ve sözce üretim süreçlerini etkiler.

Kaygı “otonom sinir sisteminin etkinleşmesi veya uyarılması ile ilişkilendirilen hoş olmayan, bilinçli olarak algılanan sinirlilik, gerginlik ve endişe duygularını içeren belirli bir duygusal durum” (Spielberger, 1972) olarak tanımlanır. Kaygı bireyi fiziksel, bilişsel, güdüsel, duyuşsal, davranışsal olarak çeşitli biçimlerde etkiler (Beck ve Emery, 1985). Kaygının güçlü ve sürekli biçimde tekrarlanması ise bireyin yaşamını olumsuz yönde etkiler.

Kaygı ile ilgili çalışmalarda sürekli kaygı (*trait anxiety*), durumluk kaygı (*state anxiety*) ve olaya özgü kaygı (*situation-specific anxiety*) olmak üzere üç farklı kaygı türüne

vurgu yapılır (MacIntyre ve Gardner, 1991). Sürekli kaygı bireyin kişilik özelliği haline gelmiş kaygı türü iken, durumluk kaygı bir duruma tepki olarak belirli bir anda hissedilen kaygıdır (Ellis, 1994). Olaya özgü kaygı kavramı ise sadece belirli bir olayda veya bağlamda gerçekleşmesi ile bu iki türden ayrılır, konuşma sunumu sırasında duyumsanan kaygı olaya özgü kaygı örneklerinden biridir (MacIntyre, 1999).

Konuşma kaygısı, topluluk karşısında veya karşılıklı gerçekleşen konuşmalarda bireyin konuşmaktan kaçınmasına, heyecanlanmasına, düşüncelerini etkili biçimde aktaramamasına yol açan, terleme, kalp atışlarının hızlanması gibi fiziksel belirtilerle kendini gösteren kaygı (Keşaplı ve Çifci, 2017, s. 464-465) olarak tanımlanır. Alanyazındaki çalışmalarda (Akay ve Uzun, 2018; Demirel, 2019, Solak ve Yılmaz, 2017; Yılmaz, 2018) bireylerin konuşma kaygısı yaşamalarında olumsuz eğitim öğretim ortamları, ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki yanlışlar, bireysel tutumlar, bilgi ve beceri eksikliği öncelikli nedenler olarak sıralanır.

Alanyazın incelendiğinde konuşma kaygısının konuşma başarımı ile olumsuz yönde ilişkili olduğu (Daly, Vangelisti ve Lawrence, 1989; Daly, Vangelisti ve Weber, 1995; Gölpınar vd., 2018; Menzel ve Carrell, 1994; Phillips, 1992; Syafryadin vd., 2020), öğrencilerin konuşma kaygıları ile konuşma konusu seçimlerinin ilişkili olduğu (Daly, Vangelisti, Neel ve Cavanaugh, 1989; Duran ve Kaplan, 2018), konuşma kaygısının konuşmanın niteliği ve süresi üstünde etkili olduğu (Gallego vd., 2021); kaygının en yüksek düzeyde sahnede yaşandığı, hazırlık öncesi, hazırlık süreci ve konuşma sunumu öncesinde ise kısmen yüksek kaygıya sahip olduğu (Viwattanabunchong, 2017) saptanmıştır. Konuşma kaygısının sadece konuşma başarımı ile değil, konuşmanın duyuşsal boyutunu oluşturan tutum ve özyeterlik kavramları ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar (Adkins, 2006; Baki ve Kahveci, 2017; Dwyer ve Fus, 1999; Ellis, 1995; Gökhan, 2020; Gürsoy ve Karaca, 2018; Hermagustiana vd., 2021; Mohammadi ve Rezaei, 2021; Tekşan vd., 2019; Villegas Puyod vd., 2020) da bulunmaktadır.

Konuşma Stratejileri

Strateji, “öğretim amaçlarına göre uygulanacak yöntemleri, materyalleri, araç-gereçleri seçme ve öğretimi yönlendirme etkinliklerinin tamamını kapsayan bir kavram olarak tanımlanabilir” (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020a, s. 389). Konuşma stratejisi kavramı ise “bir konuşma amacına ulaşmak üzere işe koşulabilecek yöntem, teknik, araç ve gereçlerin belirlenmesini kapsayan, çerçeve niteliğinde, genel bir konuşma planı” (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020b, s. 172) olarak tanımlanır. Bir başka deyişle konuşma stratejileri; konuşmanın planlama, yürütme ve değerlendirme süreçlerini etkili bir biçimde yönetebilmek ve konuşma ile gerçekleştirilmek istenen amaca ulaşabilmek için uygulanacak yöntemleri, materyalleri, teknikleri, araç-gereçleri seçme ve uygulama işi olarak tanımlanabilir.

Alanyazın incelendiğinde okuma, yazma ve dinleme becerilerine yönelik stratejilerin saptandığı ve bunların çeşitli uygulamalarla öğrenciler üzerinde sınındığı çalışmalar (Bozkurt, 2020; Topuzkanamış, 2014; Yıldız, 2015) olduğu görülür. Güneş (2019) ise çeşitli çalışmalardan yönelimle konuşma stratejilerine yer vermiştir. Konuşma becerisine yönelik stratejilerin yapısına ve işlevine bakıldığında bu stratejileri; konuşma öncesi stratejiler, konuşma sırası stratejiler ve konuşma sonrası stratejiler olarak üç ulamda değerlendirmek

olanaklıdır. Konuşma öncesi stratejiler konuşmayı planlama ve düzenleme aşamalarını, konuşma sırası stratejiler konuşmayı yönetebilmeyi, konuşma sonrası stratejiler ise konuşmayı değerlendirmeyi içerir. Alanyazındaki çalışmalardan (Beebe ve Beebe, 2013; Coopman ve Lull, 2018; DeVito, 2017; German, 2017; Güneş, 2019; Harris, 2017; Jaffe, 2016; Lucas, 2009; O’Hair vd., 2019; Osborn vd., 2015; Özdemir, 2016; Tucker vd., 2019; Verderber vd., 2012; Yalınkılıç, 2019; Young ve Travis, 2012; Zarefsky, 2017) yönelimle hazırlıklı konuşma becerisine yönelik konuşma stratejileri üç ulamda Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 17. Konuşma Stratejileri

	Aşamalar	Stratejiler
Konuşma öncesi	Konuşmayı planlama	Konuşmanın genel amacını belirleme Konuşmanın konusunu belirleme Konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirme Tartışma veya beyin fırtınası tekniklerini kullanma Konuşma içeriğini sınırlama Hedef dinleyiciyi çözümlenme Araştırma yapma Dinleyicinin sorularını tahmin etme
	Konuşmayı düzenleme	Konuşmanın anlatım desenini belirleme Ana hatları belirleme Metinleştirme Sunum biçimini belirleme Konuşmayı sunmaya yardımcı olacak materyaller hazırlama Konuşma provası gerçekleştirme
Konuşma sırası		Beden dilini doğru kullanma Sesi doğru kullanma Konuşmayı sunmaya yardımcı olacak materyalleri kullanma Konuşma planına uyma Dinleyicilerin sorularını yanıtlama
Konuşma sonrası		Konuşmanın amacını ve amaca ulaşma durumunu değerlendirme Hedef dinleyici ile ilgili yapılan çözümlenmenin doğruluğunu değerlendirme Konuşmanın içeriğini değerlendirme Konuşmanın yapısını değerlendirme Konuşma sırasını değerlendirme

Konuşmayı açıklamak üzere geliştirilen modeller incelendiğinde (Bayat, 2019; Bozkurt, 2019; Güneş, 2019), bu modellerde konuşmanın bilişsel ve fiziksel yönüne vurgu yapıldığı görülür. Konuşmanın bilişsel boyutu içeriğin konuşmacının zihnindeki oluşumu ve denetlenmesiyle ilgiliyken fiziksel boyutu içeriğin dinleyicilere aktarım süreciyle ilgilidir. Konuşma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılacak söz konusu stratejiler konuşmanın bilişsel ve fiziksel boyutlarını içerir. Duyuşsal boyutun etmenlerinden biri olan kaygı ise bu süreçleri çeşitli yönlerden etkiler. Konuşmaya yönelik kaygı düzeyi yüksek bireylerin bu süreçleri etkili bir biçimde yönetemeyeceği, konuşmayı bilişsel ve fiziksel olarak yönetmede etkili olamayan bireylerin de konuşma kaygı düzeyinin artacağı savlanabilir. Dolayısıyla konuşmaya etki eden etmenlerin kontrol edilebilmesi için

öğrencilerin konuşma ile ilgili bilgilendirilmesi ve yeterince uygulama yapması gerektiği söylenebilir. Bu uygulamalar Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde düzenlenmiş öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirilebilir.

Alanyazın incelendiğinde konuşma stratejilerinin öğretimi ile ilgili çalışmaların (Atik, 2006; Cohen vd., 1996; Gençoğlu, 2011; Keskin, 2013; Kılıç, 2003; Koşar ve Bedir, 2014; Melendez vd., 2014; Nakatani, 2005; Tsai, 2018) ağırlıklı olarak ikinci dil öğretimi üstünden gerçekleştirildiği görülür. Söz konusu araştırmaların sonuçları, strateji öğretiminin öğrencilerin konuşma stratejisi kullanımları ve konuşma başarımlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyar. Buradan yönelimle anadili eğitimi sürecinde de konuşma stratejilerinin öğretiminin konuşma başarımı ve konuşma kaygısı üstünde etkili olacağı varsayılabilir. Bu varsayımın doğruluğunu sınamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada konuşma stratejileri derlenmiş, stratejilerin konuşma başarımı ve konuşma kaygısına etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarının konuşma başarımı toplam ve konuşma başarımının alt boyutları açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı toplam ve konuşma kaygısının alt boyutları açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunun konuşma başarımı toplam ve konuşma başarımının alt boyutları açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubunun konuşma kaygısı toplam ve konuşma kaygısının alt boyutları açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Kontrol grubunun konuşma başarımı toplam ve konuşma başarımının alt boyutları açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Kontrol grubunun konuşma kaygısı toplam ve konuşma kaygısının alt boyutları açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol gruplarının konuşma başarımı toplam ve konuşma başarımının alt boyutları açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı toplam ve konuşma kaygısının alt boyutları açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Yayın Etiği

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende birbirine denk gruplar seçilerek bunlardan biri/birkaçı deney, biri/birkaçı

kontrol grubu olacak biçimde yansız atama yapılır (Özmen, 2019). Araştırmada ön test ölçek puanı, akademik başarı, cinsiyet ve sayı yönlerinden birbirine denk iki grup oluşturulmaya çalışılmış ve bu gruplardan biri deney, biri kontrol grubu olacak biçimde yansız olarak seçilmiştir. Deney grubu üstünde etkisi incelenen bağımsız değişken konuşma stratejilerinin öğretimidir. Araştırmanın deney modeli Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge 18. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Grup	Uygulama öncesi	İşlem	Uygulama sonrası
	Ön test		Son test
Deney	O1	Konuşma stratejilerinin öğretimi	O3
Kontrol	O2	Geleneksel eğitim	O4

Çizelge 2’de yer alan O1, O2, O3 ve O4 ifadeleri deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanan “Konuşma Değerlendirme Formu”nu (Sargın, 2006) ve “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği”ni (Demir ve Melanlıoğlu, 2014) temsil etmektedir.

Bu araştırma 25.10.2021 tarihli, E-32889839-605.01-35474396 sayılı belge doğrultusunda Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Hatay Valiliğinden edinilen etik ve araştırma izni ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Kümesi

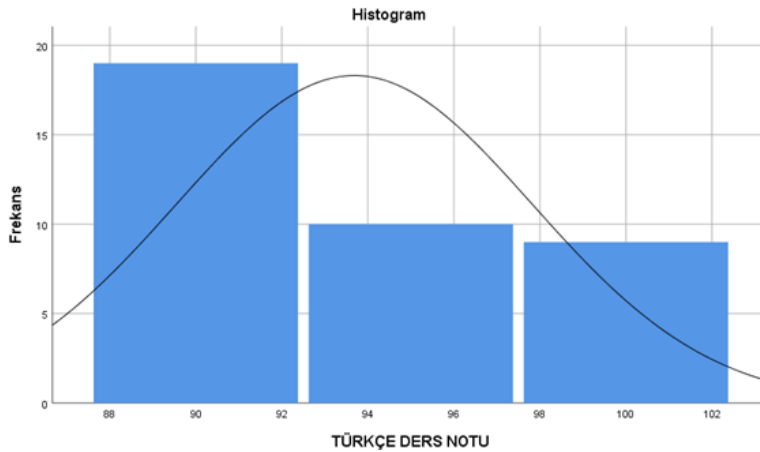
Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Hatay ilindeki bir ortaokulda 8. sınıf düzeyinde ve iki ayrı şubede öğrenim gören 19’u kontrol ve 19’u deney grubu olmak üzere toplam 38 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının cinsiyet ve sayı yönünden dağılımına Çizelge 3’te yer verilmiştir.

Çizelge 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet ve Sayıya Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney grubu	Kontrol grubu
Kız	8	9
Erkek	11	10
Toplam	19	19

Deney ve kontrol gruplarının denkleştirilmesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemi sonuna ait Türkçe dersi başarı puanları kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uyma durumları grafiksel olarak ve Shapiro-Wilks testi ile incelenmiştir. Buna ilişkin grafiğe Şekil 1’de yer verilmiştir.

Çizim 2. Türkçe Dersi Başarı Puanı Çarpıklık Basıklık Grafiği



Şekil 1'e göre Türkçe dersi başarı puanı çarpıklık (skewness) değeri 0.539, basıklık (kurtosis) değeri -1.328 olarak saptanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ila +1 arasında olmasının çoğu psikometrik amaçlar için mükemmel, -2 ila +2 arasında olmasının ise uygulamaya bağlı olarak kabul edilebilir olduğuna yer verilir (George ve Mallery, 2019). Bu bulgulara göre Türkçe dersi başarı puanlarının normal dağılıma uymadığı görülmüş, gruplara göre Türkçe Dersi Başarı puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney *U* testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemi sonuna ait Türkçe dersi başarı puanlarına yönelik verilere Çizelge 4'te yer verilmiştir.

Çizelge 20. Gruplara Göre Türkçe Dersi Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	<i>N</i>	Ort ± SS	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Türkçe dersi başarı puanı	Kontrol	19	94.21 ± 3.82	21.16	402.0	149.0	0.370
	Deney	19	93.16 ± 4.47	17.84	339.0		

Çizelge 4'e göre, gruplara göre öğrencilerin Türkçe dersi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0.05$). Bu durum deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi akademik başarısı yönünden denk olduğunu gösterir.

Veri Toplama Araçları ve Çözümlemesi

Araştırmanın konuşma başarımına yönelik bulgularının saptanmasında kullanılan “Konuşma Değerlendirme Formu” (Sargın, 2006); konuşma düzeni, dil bilinci, konuşmacı psikolojisi olmak üzere üç alt boyuttan ve 51 maddeden oluşmuştur. Form 5’li likert tipindedir. Uzman görüşü alınarak hazırlanan formun güvenilirlik katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Bu veriler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Grupların konuşma kaygı düzeylerinin saptanmasında ise “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” (Demir ve Melanlıoğlu, 2014) kullanılmıştır. Ölçek konuşma becerisine yönelik ön yargı, konuşma öz güveni, konuşmaktan zevk alma, değerlendirilme kaygısı ve sınıf içi konuşmaya istekli olma olmak üzere beş alt boyuttan ve 33 maddeden oluşmuştur. Ölçek 5’li likert tipindedir ve tüm ölçek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .716; iç tutarlılık katsayıları ise birinci faktör için .860, ikinci faktör için .777, üçüncü faktör

için .617, dördüncü faktör için .672, beşinci faktör için .601 olarak belirlenmiştir. Bu veriler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmada istatistiksel çözümlenmeler ve hesaplamalar için IBM SPSS Statistics 21.0 (IBM Corp. NY, ABD) ve MS-Excel 2007 programları kullanılmış, istatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçek sonuçlarının normal dağılıma uygunluğu grafiksel olarak ve Shapiro-Wilks testi ile değerlendirilmiştir. Buna göre kullanılan ölçeklerin normal dağılıma uydukları görülmüştür. İstatistiksel verilerin incelenmesi için deney ve kontrol gruplarının ön test-son test sonuçları grup içi ve gruplar arası olarak karşılaştırılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda ön test ve son test puanların grup içi karşılaştırmasında parametrik testlerden bağımlı örneklem t -testi, ön test ve son test puanlarının gruplar arası karşılaştırmasında ise parametrik testlerden bağımsız örneklem t -testi kullanılır (Özsevgeç, 2019). Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test sonuçlarının grup içi karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t -testi, deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarının gruplar arası karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t -testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının konuşma başarımı alt boyutlarından dil bilinci son test puanlarının, konuşma kaygısı ölçeği toplamı ve alt boyutları son test puanlarının gruplar arası karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t -testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının konuşma başarımı alt boyutlarından konuşma düzeni, konuşmacı psikolojisi ile konuşma başarımı toplam son test puanlarının gruplar arası karşılaştırılmasında grupların ön test puanlarının eşit olmadığı görülmüştür. Konuşma düzeni, konuşmacı psikolojisi, konuşma başarımı toplam ön test-son test puanları normal dağılım gösterdiğinden kovaryans analizinin (ANCOVA) diğer varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı denetlenmiştir. Varyansların homojenliği Levene's Testi ile incelenmiş ve grupların son testlerinin varyanslarının farklılaşmadığı saptanmıştır ($p > 0.05$). Buradan yola çıkılarak konuşma başarımı alt boyutlarından konuşma düzeni, konuşmacı psikolojisi ile konuşma başarımı toplamı son testlerinin gruplar arası karşılaştırılmasında varsayımları karşılanmış olan ANCOVA'nın uygulanmasına karar verilmiştir.

İşlem Basamakları

Araştırmanın süreci altı hafta sürmüştür, buna yönelik zaman çizelgesine Çizelge 5'te yer verilmiştir.

Çizelge 21. Deneysel İşlemler Zaman Çizelgesi

Hafta	Uygulama etkinlikleri
1. Hafta	Hazırlıklı konuşma (ön testlerin uygulanması) (2 ders saati)
2. Hafta	Konuşma stratejilerinin anlatımı (2 ders saati)
3. Hafta	Öğrencilerin hazırlıklı konuşma uygulamaları (1 ders saati)
4. Hafta	Öğrencilerin hazırlıklı konuşma uygulamaları (1 ders saati)
5. Hafta	Öğrencilerin hazırlıklı konuşma uygulamaları (1 ders saati)
6. Hafta	Hazırlıklı konuşma (son testlerin uygulanması) (2 ders saati)

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanabilmesi için konuşma konusu belirlenerek öğrencilerden hazırlıklı konuşma metni tasarımları ve sunmaları istenmiştir. Öğrencilerin sunumları kayıt altına alınmıştır. Ardından öğrencilere ön test

olarak konuşma kaygısı ölçeği uygulanmış, konuşma kayıtları alanında uzman iki Türkçe öğretmeni ile paylaşılarak ön test olarak konuşma değerlendirme formu uygulanmıştır.

Ön testin ardından deney grubuna öğrencilerin sınıf seviyeleri, araştırmanın ve öğretimin amacı ile ders süresi dikkate alınarak stratejilerin öğretimi yapılmıştır. Öğretimin ardından hazırlıklı konuşma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Her öğrencinin konuşma planını sunması ve değerlendirmesi sağlanmış; öğrencilere planları, sunumları ve değerlendirme süreçleri ile ilgili dönütler verilmiştir. Kontrol grubunun ders işleyişine bir etkide bulunulmamıştır. Dersler geleneksel eğitime uygun olarak yürütülmüş ve konuşmalarını hazırlamadan önce öğrencilere 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 8. sınıf düzeyinde yer alan kazanımlarla ilgili uyarılar yapılmıştır. Sunumların ardından bu kazanımlara uygun olarak dönüt verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri konuşma uygulamaları sürecinde iki defa konuşma sunumu yapmışlardır.

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına son test uygulanabilmesi için konuşma konusu belirlenerek öğrencilerden hazırlıklı konuşma metni tasarımları ve sunmaları istenmiştir. Öğrencilerin sunumları kayıt altına alınmıştır. Ardından öğrencilere son test olarak konuşma kaygısı ölçeği uygulanmış, konuşma kayıtları alanında uzman iki Türkçe öğretmeni ile paylaşılarak son test olarak konuşma değerlendirme formu uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Deney ve kontrol gruplarının konuşma başarımları toplam ve konuşma başarımının alt boyutları açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 6’da sunulmuştur.

Çizelge 22. Gruplara Göre Konuşma Başarımı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	Ort ± SS	Ortalama std hata	t	p
Ön test konuşma düzeni	Kontrol	19	64.45 ± 5.56	1.28	3.032	*0.004
	Deney	19	69.03 ± 3.52	0.81		
Ön test dil bilinci	Kontrol	19	63.00 ± 3.37	0.77	0.841	0.406
	Deney	19	63.92 ± 3.38	0.77		
Ön test konuşmacı psikolojisi	Kontrol	19	12.55 ± 0.86	0.19	2.540	*0.016
	Deney	19	11.71 ± 1.16	0.26		
Ön test konuşma başarımı toplam	Kontrol	19	140.00 ± 7.92	1.82	2.070	*0.046
	Deney	19	144.66 ± 5.79	1.33		

Çizelge 6’ya göre gruplara göre öğrencilerin konuşma düzeni alt boyutu ön test puanlarının karşılaştırılmasında (* $p = 0.004$), konuşmacı psikolojisi alt boyutu ön test puanlarının karşılaştırılmasında (* $p = 0.016$), konuşma başarımı ölçeği toplam ön test puanlarının karşılaştırılmasında (* $p = 0.046$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Gruplara göre öğrencilerin dil bilinci alt boyutu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0.05$). Bu veriler deney ve kontrol gruplarının konuşma başarımının alt boyutlarından konuşma düzeni, konuşmacı psikolojisi ve konuşma başarımı toplam puanları yönünden denk olmadığını, konuşma başarımının alt boyutlarından dil bilinci puanı yönünden ise denk olduğunu gösterir.

Araştırmanın ikinci sorusu “Deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı toplam ve konuşma kaygısının alt boyutları açısından ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 23. Gruplara Göre Konuşma Kaygısı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	Ort ± SS	Ortalama std hata	t	p
Ön test konuşma becerisine yönelik ön yargı	Kontrol	19	37.16 ± 10.96	2.51	0.200	0.842
	Deney	19	37.95 ± 13.22	3.03		
Ön test konuşma öz güveni	Kontrol	19	14.95 ± 5.47	1.25	0.420	0.677
	Deney	19	15.68 ± 5.35	1.23		
Ön test konuşmaktan zevk alma	Kontrol	19	8.84 ± 3.01	0.69	0.286	0.777
	Deney	19	9.10 ± 2.66	0.61		
Ön test değerlendirilme kaygısı	Kontrol	19	9.63 ± 2.83	0.65	1.549	0.130
	Deney	19	8.10 ± 3.23	0.74		
Ön test sınıf içi konuşmaya istekli olma	Kontrol	19	10.95 ± 3.42	0.78	1.545	0.131
	Deney	19	12.79 ± 3.91	0.89		
Ön test konuşma kaygısı toplam	Kontrol	19	81.53 ± 18.99	4.36	0.351	0.727
	Deney	19	83.63 ± 17.94	4.11		

Çizelge 7’ye göre gruplara göre öğrencilerin konuşma kaygısı ölçeği alt boyutları (konuşma becerisine yönelik ön yargı, konuşma öz güveni, konuşmaktan zevk alma, değerlendirilme kaygısı, sınıf içi konuşmaya istekli olma) ön test puanları ve konuşma kaygısı ölçeği toplam ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0.05$). Bu veriler deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısının alt boyutları ve konuşma kaygısı toplam puanları yönünden denk olduğunu gösterir.

Bu araştırmanın üçüncü sorusu “Deney grubunun konuşma başarımı toplam ve konuşma başarımının alt boyutları açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Çizelge 24. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Konuşma Başarımı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Test	N	Ort ± SS	Ortalama std hata	t	p
Konuşma düzeni	Ön test	19	69.03 ± 3.52	0.81	5.372	* < 0.001
	Son test	19	76.79 ± 4.29	0.98		
Dil bilinci	Ön test	19	63.92 ± 3.38	0.77	6.031	* < 0.001
	Son test	19	70.95 ± 3.85	0.88		
Konuşmacı psikolojisi	Ön test	19	11.71 ± 1.16	0.26	8.243	* < 0.001
	Son test	19	15.18 ± 1.86	0.43		
Konuşma başarımı toplam	Ön test	19	144.66 ± 5.79	1.33	6.875	* < 0.001
	Son test	19	162.92 ± 8.89	2.04		

Çizelge 8’e göre deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma düzeni alt boyutu ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında ($*p < 0.001$), dil bilinci alt boyutu ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında ($*p < 0.001$), konuşmacı psikolojisi alt boyutu ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında ($*p < 0.001$), konuşma başarımı ölçeği toplam ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında ($*p < 0.001$) istatistiksel olarak anlamlı bir

fark vardır. Bu veriler konuşma stratejilerinin öğretiminin deney grubunun konuşma başarımının alt boyutlarını ve konuşma başarımının toplamını olumlu yönde etkilediğini gösterir.

Araştırmanın dördüncü sorusu “Deney grubunun konuşma kaygısı toplam ve konuşma kaygısının alt boyutları açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 25. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Test	N	Ort ± SS	Ortalama std hata	t	p
Konuşma becerisine yönelik ön yargı	Ön test	19	37.95 ± 13.22	3.03	0.152	0.881
	Son test	19	37.53 ± 12.81	2.94		
Konuşma öz güveni	Ön test	19	15.68 ± 5.35	1.23	1.084	0.293
	Son test	19	17.53 ± 5.17	1.18		
Konuşmaktan zevk alma	Ön test	19	9.10 ± 2.66	0.61	1.129	0.274
	Son test	19	9.89 ± 3.45	0.79		
Değerlendirilme kaygısı	Ön test	19	8.10 ± 3.23	0.74	0.275	0.787
	Son test	19	8.31 ± 3.53	0.81		
Sınıf içi konuşmaya istekli olma	Ön test	19	12.79 ± 3.91	0.89	1.741	0.099
	Son test	19	11.10 ± 4.09	0.94		
Konuşma kaygısı toplam	Ön test	19	83.63 ± 17.94	4.11	0.224	0.825
	Son test	19	84.37 ± 21.89	5.02		

Çizelge 9’a göre deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma kaygısı ölçeği alt boyutları (konuşma becerisine yönelik ön yargı, konuşma öz güveni, konuşmaktan zevk alma, değerlendirilme kaygısı, sınıf içi konuşmaya istekli olma) ön test-son test puanları ve konuşma kaygısı ölçeği toplam ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0.05$). Bu veriler konuşma stratejilerinin öğretiminin deney grubunun konuşma kaygısının alt boyutlarına ve konuşma kaygısının toplamına etki etmediğini gösterir.

Araştırmanın beşinci sorusu “Kontrol grubunun konuşma başarımı toplam ve konuşma başarımının alt boyutları açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 10’da sunulmuştur.

Çizelge 26. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Konuşma Başarımı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Test	N	Ort ± SS	Ortalama std hata	t	p
Konuşma düzeni	Ön test	19	64.45 ± 5.56	1.28	8.235	* < 0.001
	Son test	19	76.03 ± 6.58	1.51		
Dil bilinci	Ön test	19	63.00 ± 3.37	0.77	7.055	* < 0.001
	Son test	19	69.50 ± 3.60	0.83		
Konuşmacı psikolojisi	Ön test	19	12.55 ± 0.86	0.19	3.292	* 0.004
	Son test	19	14.29 ± 2.28	0.52		
Konuşma başarımı toplam	Ön test	19	140.00 ± 7.92	1.82	9.302	* < 0.001
	Son test	19	159.92 ± 10.65	2.44		

Çizelge 10'a göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin konuşma düzeni alt boyutu ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında ($*p < 0.001$), dil bilinci alt boyutu ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında ($*p < 0.001$), konuşmacı psikolojisi alt boyutu ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında ($*p = 0.004$), konuşma başarımı ölçeği toplam ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında ($*p < 0.001$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu veriler geleneksel eğitimin kontrol grubunun konuşma başarımının alt boyutlarını ve konuşma başarımının toplamını olumlu yönde etkilediğini gösterir.

Araştırmanın altıncı sorusu "Kontrol grubunun konuşma kaygısı toplam ve konuşma kaygısının alt boyutları açısından ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 11'de sunulmuştur.

Çizelge 27. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Test	N	Ort ± SS	Ortalama std hata	t	p
Konuşma becerisine yönelik ön yargı	Ön test	19	37.16 ± 10.96	2.51	1.774	0.093
	Son test	19	32.79 ± 12.09	2.77		
Konuşma öz güveni	Ön test	19	14.95 ± 5.47	1.25	0.229	0.821
	Son test	19	14.58 ± 7.16	1.64		
Konuşmaktan zevk alma	Ön test	19	8.84 ± 3.01	0.69	0.054	0.957
	Son test	19	8.78 ± 4.53	1.04		
Değerlendirilme kaygısı	Ön test	19	9.63 ± 2.83	0.65	1.327	0.201
	Son test	19	8.31 ± 2.45	0.56		
Sınıf içi konuşmaya istekli olma	Ön test	19	10.95 ± 3.42	0.78	0.150	0.883
	Son test	19	11.10 ± 4.78	1.09		
Konuşma kaygısı toplam	Ön test	19	81.53 ± 18.99	4.36	1.325	0.202
	Son test	19	75.58 ± 24.40	5.59		

Çizelge 11'e göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin konuşma kaygısı ölçeği alt boyutları (konuşma becerisine yönelik ön yargı, konuşma öz güveni, konuşmaktan zevk alma, değerlendirilme kaygısı, sınıf içi konuşmaya istekli olma) ön test-son test puanları ve konuşma kaygısı ölçeği toplam ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0.05$). Bu veriler geleneksel eğitimin kontrol grubunun konuşma kaygısının alt boyutlarına ve konuşma kaygısının toplamına etki etmediğini gösterir.

Araştırmanın yedinci sorusu "Deney ve kontrol gruplarının konuşma başarımı toplam ve konuşma başarımının alt boyutları açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 12, Çizelge 13, Çizelge 14 ve Çizelge 15'te sunulmuştur.

Çizelge 28. Gruplara Göre Konuşma Düzeni Alt Boyutu Son Test ANCOVA Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Ön test	80.836	1	80.836	2.743	0.107
Grup	3.823	1	3.823	0.130	0.721
Hata	1031.559	35	29.473		
Toplam	222968.250	38			

Çizelge 12'ye göre gruplara göre öğrencilerin konuşma başarımı ölçeği alt boyutlarından konuşma düzeni son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($F = 0.130$, $p = 0.721$).

Çizelge 29. Gruplara Göre Dil Bilinci Alt Boyutu Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	Ort ± SS	Ortalama std hata	t	p
Son test dil bilinci	Kontrol	19	69.60 ± 3.60	0.83	1.110	0.274
	Deney	19	70.95 ± 3.85	0.88		

Çizelge 13'e göre gruplara göre öğrencilerin konuşma başarımı ölçeği alt boyutlarından dil bilinci son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0.05$).

Çizelge 30. Gruplara Göre Konuşmacı Psikolojisi Alt Boyutu Son Test ANCOVA Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Ön test	9.573	1	9.573	2.284	0.140
Grup	14.030	1	14.030	3.348	0.076
Hata	146.690	35	4.191		
Toplam	8416.50	38			

Çizelge 14'e göre gruplara göre öğrencilerin konuşma başarımı ölçeği alt boyutlarından konuşmacı psikolojisi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($F = 3.348$, $p = 0.076$).

Çizelge 31. Gruplara Göre Konuşma Başarımı Toplam Son Test ANCOVA Sonuçları

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Ön test	211.965	1	211.965	2.282	0.140
Grup	15.935	1	15.935	0.172	0.681
Hata	3250.798	35	92.880		
Toplam	993705.0	38			

Çizelge 15'e göre gruplara göre öğrencilerin konuşma başarımı ölçeği toplam son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($F = 0.172$, $p = 0.681$).

Bu veriler konuşma stratejilerinin öğretiminin geleneksel eğitime göre konuşma başarımının alt boyutları ve konuşma başarımının toplamı üstünde fark oluşturmadığını gösterir.

Araştırmanın sekizinci sorusu “Deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı toplam ve konuşma kaygısının alt boyutları açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Çizelge 16'da sunulmuştur.

Çizelge 32. Gruplara Göre Konuşma Kaygısı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	Ort ± SS	Ortalama std hata	t	p
----------	------	---	----------	-------------------	---	---

Son test konuşma becerisine yönelik ön yargı	Kontrol	19	32.79 ± 12.09	2.77	1.172	0.249
	Deney	19	37.53 ± 12.81	2.94		
Son test konuşma öz güveni	Kontrol	19	14.58 ± 7.16	1.64	1.455	0.154
	Deney	19	17.53 ± 5.17	1.18		
Son test konuşmaktan zevk alma	Kontrol	19	8.79 ± 4.53	1.04	0.847	0.403
	Deney	19	9.89 ± 3.44	0.79		
Son test değerlendirilme kaygısı	Kontrol	19	8.31 ± 2.45	0.56	0.001	0.999
	Deney	19	8.31 ± 3.53	0.81		
Son test sınıf içi konuşmaya istekli olma	Kontrol	19	11.10 ± 4.78	1.09	0.001	0.999
	Deney	19	11.10 ± 4.09	0.94		
Son test konuşma kaygısı toplam	Kontrol	19	75.58 ± 24.40	5.59	1.169	0.250
	Deney	19	84.37 ± 21.89	5.02		

Çizelge 16'ya göre gruplara göre öğrencilerin konuşma kaygısı ölçeği alt boyutları (konuşma becerisine yönelik ön yargı, konuşma öz güveni, konuşmaktan zevk alma, değerlendirilme kaygısı, sınıf içi konuşmaya istekli olma) son test puanları ve konuşma kaygısı ölçeği toplam son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > 0.05$). Bu veriler konuşma stratejilerinin öğretiminin geleneksel eğitime göre konuşma kaygısının alt boyutları ve konuşma kaygısının toplamı üstünde fark oluşturmadığını gösterir.

Sonuç ve Tartışma

Konuşma stratejilerinin öğretiminin konuşma başarımına ve konuşma kaygısına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçlarından biri konuşma başarımı yönünden deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı yönündedir. Bu sonuç konuşma stratejilerinin öğretiminin geleneksel eğitime göre ortaokul öğrencilerinin konuşma başarımı üstünde fark oluşturmadığını gösterir. Alanyazın incelendiğinde konuşma becerisi üstünde bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretiminin (Kartallıoğlu, 2015) ve doğrudan öğretimin (Kemiksiz, 2016) geleneksel eğitime göre daha etkili olduğu, öğrencilere verilen strateji öğretiminin öğrencilerin stratejilere yönelik farkındalıklarını artırdığı (Kartallıoğlu, 2015) görülmüştür. Sözü edilen çalışmaların sonuçları araştırmanın bu sonucuyla örtüşmemektedir. Bu sonuçtan yönelimle konuşma stratejilerinin geleneksel eğitim ile karşılaştırıldığı farklı araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

Konuşma stratejilerinin öğretimi yapılan deney grubunun konuşma başarımı ön test ve son testleri karşılaştırıldığında, konuşma stratejilerinin öğrencilerin konuşma başarımlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu doğrultuda topluluk karşısında konuşma (TKK) ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde TKK eğitiminin (Al Tamimi, 2014; Fawcett ve Miller, 1975; Herbein vd., 2018; Nadia ve Yansyah, 2018; Rubin vd., 1995; Wilson, 1989) konuşma başarımını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. İkinci dilde TKK eğitimi alan öğrencilerin konuşma başarımlarının dönem boyunca giderek yükseldiği (Zhang vd., 2020), sözlü iletişim dersinin öğrencilerin sözsüz iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğu (Jones, 2021), öğrencilere TKK uygulaması olanağı vermenin öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağladığı (Sari, 2012; Wilson, 1989) araştırmalardan elde edilen diğer önemli bulgulardır. Öte yandan, konuşma için hazırlık

süresi fazla olan ve geçmişte TKK deneyimi olan öğrencilerin temel düzeyde iletişim dersi notlarının yüksek olduğu (Pearson ve Child, 2008); konuşma için hazırlanma süresi arttıkça konuşma başarısının arttığı, öğrencilerin sunum ve prova için daha çok zaman harcadıklarında daha yüksek puan aldıkları (Pearson, Child ve Kahl Jr., 2006); konuşma başarımının kalitesi ile toplam hazırlık süresi, görsel destek hazırlamak için harcanan zaman, provalar, sessizce yapılan prova süresi, yüksek sesli prova yapılması, kütüphanenin dışında araştırma yapılması gibi değişkenler arasında olumlu yönlü anlamlı ilişki olduğu (Menzel ve Carrell, 1994); belirli konuşma stratejilerini seçme sıklığının öğrencilerin başarımlarını etkilediği (Brown, 1993) araştırmalara yansayan konuyla ilgili diğer bulgulardır. Sözü edilen çalışmaların bulguları bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öte yandan alanyazında TKK eğitiminin öğrencilerin konuşma başarılarına etki etmediğini gösteren çalışmalar (Osma vd., 2017), geçmişteki TKK deneyimlerinin temel düzeyde TKK dersi notunu yordamadığını gösteren çalışmalar (Pearson, Child, Herakova vd., 2010) olduğu da görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları sözü edilen çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Öte yandan öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerisi ile ilgili karşılaştıkları temel sorunları çözmelerinde TKK dersini oldukça yararlı buldukları (Iftakhar, 2013), öğrencilerin de TKK dersi almanın konuşma becerilerini çeşitli yönlerden geliştirdiğini düşündükleri (Adiwinata, 2017) saptanmıştır.

Alanyazındaki çalışmalar öğretmenlerin konuşma eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını (Arhan, 2007; Coşkun Çınar, 2015) ve farklı yöntem-teknikler kullanmadıklarını (Arhan, 2007), değerlendirme süreçlerinde ise konuşmanın devinışsel yönüne daha çok odaklandıklarını (Hamzadayı ve Dölek, 2017) göstermiştir. Bunun yanında öğrencilerin konuşma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı (Dülger, 2011; Sargın, 2006; Yeşiltepe Sağlam, 2010), çeşitli yaş gruplarında bilişsel, fiziksel ve duyuşsal yönden birçok konuşma sorunuyla karşılaştığı (Akkaya, 2012; Arslan, 2012; Başaran ve Erdem, 2009; Kara, 2020; Kaya, 2019; Sever ve Topçuoğlu Ünal, 2020; Topçuoğlu Ünal ve Degeç, 2012; Yıldırım, 2020) ortaya koyulmuştur. Konuşma stratejilerinin öğretiminin deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği göz önüne alındığında, konuşma stratejilerinin öğretmenlere öğretim süreçlerinde çeşitlilik kazandıracığı ve öğretmenlerin dersi yürütme süreçlerine katkı sağlayacağı, bu nedenlerle konuşma stratejilerine ortaokul düzeyinden başlanarak derslerde yer verilmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç konuşma stratejilerinin öğretiminin konuşma kaygısı yönünden deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı yönündedir. Alanyazın incelendiğinde doğrudan öğretimin geleneksel eğitime göre öğrencilerin konuşma kaygısını azalttığı (Kemiksiz, 2016) görülür. Sözü edilen çalışmanın sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu nedenle konuşma stratejilerinin öğretiminin konuşma kaygısına etkisinin inceleneceği kapsamlı başka araştırmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

Konuşma stratejilerinin öğretimi yapılan deney grubunun konuşma kaygısı ön test ve son testleri karşılaştırıldığında, konuşma stratejilerinin öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin konuşmaya yönelik heyecanlarını yatıştırmasına yardımcı olduğu (Kartallıoğlu, 2015), TKK eğitiminin (Al Tamimi, 2014;

Bednar, 1991; Colbeck, 2011; Dwyer ve Davidson, 2021; LeFebvre vd., 2020), laboratuvar destekli TKK eğitiminin (Ellis, 1995), beceri temelli eğitimin (Pribyl vd., 2001), konuşma sunumuna ağırlık verilerek gerçekleştirilen TKK eğitiminin (Neer ve Kircher, 1989) öğrencilerin konuşma kaygılarını azalttığı bulgulanmıştır. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde hazırlıklı konuşma öğretiminin (Özdemir, 2018), sözlü anlatım dersinin (Katrancı ve Kuşdemir, 2015) ve konuşma becerisi dersinin (Sarıkaya, 2020) öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin konuşma hazırlarken seçtiği stratejilere bağlı olarak kaygı düzeylerinin çeşitlendiği ve kaygı düzeylerinin onların konuşma stratejilerini seçme sıklığını etkilediği (Brown, 1993) ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmak için gerçekleştirdikleri eylemler arasında hazırlık ve prova yapma (Netta vd., 2020; Pratama vd., 2018; Widhayanti, 2018), konuşma sırasında el-beden hareketleri kullanma (Netta vd., 2020; Pratama vd., 2018) olduğu görülmüştür. Öte yandan sözlü iletişim dersinin öğrencilerin konuşma kaygılarını artırdığını gösteren çalışmalar (Jones, 2021) olduğu da görülmüştür.

TKK deneyiminin konuşma kaygısına etkisini inceleyen araştırmalarda deneyimin konuşma kaygısını azalttığı (Ercan Güven, 2020; Karalı vd., 2021; Nash vd., 2016; Özkan ve Kinay, 2015), deneyimi az olan öğrencilerin konuşma sürecinde kalp atışlarının daha yüksek olduğu (Pörhölä, 1997) görülmüştür. Ortaöğretimde TKK eğitimi almış veya bu konuda müfredat dışında deneyimi olan (Christensen, 2000; Johnson, 2012), konuşma hazırlığı yapan (Weissberg ve Lamb, 1977) öğrencilerin konuşma kaygılarının düşük olduğunu; öğrencilerin ortaöğretim düzeyinde okulda ve okul dışında konuşma sayıları arttıkça TKK kaygılarının azaldığını gösteren çalışmalar (Christensen, 2000) da bulunur. Sözü edilen çalışmalar konuşma stratejilerinin öğrencilerin konuşma kaygılarına etki ettiğini gösterir. Gerçekleştirilen bu araştırma sözü edilen çalışmalarla örtüşmemektedir.

Çeşitli çalışmalar incelendiğinde, çok fazla hazırlık yapmanın kaygı ile başa çıkmada yeterli olmadığı (Thomas vd., 1994), konuşma kaygısı yüksek olan öğrencilerin konuşma hazırlığına daha fazla zaman ayırsalar dahi konuşma kaygısı az olan öğrencilerden daha düşük notlar aldıkları (Ayres, 1996) bulgulanmıştır. Bunların yanı sıra TKK eğitiminin öğrencilerin (Herbein vd., 2018; McCourt, 2007; Nadia ve Yansyah, 2018) konuşma kaygılarına etki etmediğini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Sözü edilen çalışmalar bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sonuç olarak araştırmada konuşma stratejilerinin öğretiminin, araştırmanın deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygılarını değiştirmede fakat konuşma başarımlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesinde konuşma stratejilerinin etkili olduğunu gösterir. Bu nedenle konuşma becerisi ile ilgili etkinliklerde konuşma stratejilerine yer verilmelidir. Öte yandan araştırmanın öğretim ve uygulama süreci altı hafta sürmüştür. Buradan hareketle konu ile ilgili öğretimsel sürecin uzun tutulduğu çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

Adiwinata, A. (2017). *The students' perception towards the effectiveness of public speaking subject to support their speaking skill (A descriptive research of students at English Education*

- Department year 2015 at Muhammadiyah University of Makassar) [Thesis, Makassar Muhammadiyah University]. https://digilibadmin.unismuh.ac.id/upload/914-Full_Text.pdf
- Adkins, S. J. (2006). *The relations of self-regulated learning to public speaking anxiety and achievement* (Publication No: 3222118) [Doctoral dissertation, University of Houston]. ProQuest Dissertation Publishing.
- Ağca, H. (2001). *Türk dili*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akay, C., & Uzun, N. B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğrenme sürecinde dil becerileri açısından duyulan kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1-20. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14062>
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420. <https://dergipark.org.tr/pub/mkusbed/issue/19549/208420>
- Al Tamimi, N. O. M. (2014). Public speaking instruction: A bridge to improve English speaking competence and reducing communication apprehension. *International Journal of Linguistics and Communication*, 2(4), 45-68. DOI: 10.15640/ijlc.v2n4a4
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)* (Tez No: 191039) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 221-231. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3360>
- Atik, B. B. (2006). *The effect of strategies-based instruction on speaking skills of high school students* (Tez No: 189180) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ayres, J. (1996). Speech preparation processes and speech apprehension. *Communication Education*, 45(3), 228-235. <https://doi.org/10.1080/03634529609379051>
- Baki, Y., & Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 47-70. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11373>
- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754. <https://dergipark.org.tr/pub/kefdergi/issue/49068/626078>
- Bayat, N. (2019). Konuşma modelleri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* (1. Baskı, ss. 1-18) içinde. Pegem Akademi.
- Beck, A. T., & Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*. Basic Books.
- Bednar, R. C. (1991). *Effect of public speaking anxiety on student academic learning in oral performance courses* [Master's thesis, Texas Tech University]. <https://ttu-ir.tdl.org/bitstream/handle/2346/59864/31295006962939.pdf>
- Beebe, S. A., & Beebe, S. J. (2013). *Public speaking handbook* (4th ed.). Pearson Education, Inc.
- Bozkurt, B. (2020). *Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına, okuma başarılarına ve okuma öz yeterliklerine etkisi* (Tez No: 687941) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bozkurt, B. Ü. (2019). Konuşmanın zihinsel ve fiziksel temelleri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* (1. Baskı, ss. 43-69) içinde. Pegem Akademi.

- Brown, J. D. (1993). *Speech preparation strategies and public speaking anxiety on speech assignment outcomes* [Master's thesis, Texas Tech University]. <https://ttu-ir.tdl.org/bitstream/handle/2346/60790/31295007594475.pdf;sequence=1>
- Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 337-358. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS_326
- Christensen, J. D. (2000). *High school preparation and experience in oral communication: Do they affect communication apprehension levels?* [Master's thesis, University of Nebraska]. <https://digitalcommons.unomaha.edu/studentwork/3112>
- Cohen, A. D., Weaver, S. J., & Li, T. Y. (1996). *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*. University of Minnesota. <https://carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/ImpactOfStrategiesBasedInstruction.pdf>
- Colbeck, J. J. (2011) The impact of a fundamental of speech course on public speaking anxiety. *The Journal of Undergraduate Research*, 9, 145-160. <http://openprairie.sdstate.edu/jur/vol9/iss1/18>
- Coopman, S. J., & Lull, J. (2018). *Public speaking: The evolving art* (4th ed.). Cengage Learning.
- Coşkun Çınar, E. (2015). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki konuşma becerisi etkinlikleri ile ilgili bir değerlendirme* (Tez No: 419360) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Daly, J. A., Vangelisti, A. L., & Lawrence, S. G. (1989). Self-focused attention and public speaking anxiety, personality and individual differences. *Personality and Individual Differences*, 10(8), 903-913. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90025-1](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90025-1)
- Daly, J. A., Vangelisti, A. L., Neel, H. L., & Cavanaugh, P. D. (1989). Pre-performance concerns associated with public speaking anxiety. *Communication Quarterly*, 37(1), 39-53. DOI: 10.1080/01463378909385524
- Daly, J. A., Vangelisti, A. L., & Weber, D. J. (1995). Speech anxiety affects how people prepare speeches: A protocol analysis of the preparation processes of speakers. *Communication Monographs*, 62(4), 383-397. <https://doi.org/10.1080/03637759509376368>
- Demir, T., & Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara University-Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 102-124. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001319
- Demirel, A. (2019). Konuşma kaygısının nedenleri ve bu kaygının giderilmesine ilişkin yapılan uygulamalara yönelik akademik araştırmaların incelenmesi. A. Meydan (Baş Ed.), III. *Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildiriler 25-27 Haziran 2019* içinde (ss. 488-499). Ankara, Türkiye. ISBN: 978-605-7736-13-0
- DeVito, J. A. (2016). *Essential elements of public speaking* (6th ed.). Pearson Education, Inc.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik örnekler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204. <https://dergipark.org.tr/pub/tebd/issue/26140/275307>
- Duran, E., & Kaplan, K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin hazırlıklı konuşmadaki konu seçme eğilimleri. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(3), 544-565. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i3.1457>
- Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme* (Tez No: 296483) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Dwyer, K. K., & Davidson, M. (2021). Take a public speaking course and conquer the fear. *Journal of Education and Educational Development*, 8(2), 255-269. <http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v8i2.456>

- Dwyer, K. K., & Fus, D. A. (1999). Communication apprehension, self-efficacy and grades in the basic course: Correlations and implications. *Basic Communication Course Annual*, 11, 108-132. <http://ecommons.udayton.edu/bcca/vol11/iss1/9>
- Ellis, K. (1995). Apprehension, self-perceived competency, and teacher immediacy in the laboratory-supported public speaking course: Trends and relationships. *Communication Education*, 44(1), 64-78. DOI: 10.1080/03634529509378998
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ercan Güven, A. N. (2020). Öğretmen adaylarının anlatma becerilerine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi-EKUAD*, 6(2), 174-188. DOI: 10.38089/ekud.2020.12
- Fawcett, S. B., & Miller, L. K. (1975). Training public-speaking behavior: An experimental analysis and social validation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(2), 125-135. DOI: 10.1901/jaba.1975.8-125
- Gallego, A., McHugh, L., Penttonen, M., & Lappalainen, R. (2021). Measuring public speaking anxiety: Self-report, behavioral, and physiological. *Behavior Modification*, 1-17. DOI: 10.1177/0145445521994308.
- Gedik, M., & Orhan, S. (2014). Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarının konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 967-978. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6835>
- Gençoğlu, G. (2011). *Improving adult EFL learners' speaking skills through strategies-based instruction* (Tez No: 299895) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference* (15th ed.). Routledge.
- German, K. M. (2017). *Principles of public speaking* (19th ed.). Routledge.
- Göçer, A. (2008). Performans görevlendirme ile ilgili sunum çalışmalarının konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine katkısı. *Dil Dergisi*, 0(142), 7-17. DOI: 10.1501/Dilder_0000000100
- Gökhan, O. (2020). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi* (Tez No: 640097) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E., & Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85. <https://doi.org/10.31464/jlere.425224>
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Gürsoy, E., & Karaca, N. (2018). Çocukların yabancı dil öğrenme ortamında konuşma kaygılarının konuşma öz yeterliliklerine etkisi. *International Journal of Language Academy*, 6(3), 194-210. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3947>
- Hamzadayı, E. (2019). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* (1. Baskı, ss. 89-103) içinde. Pegem Akademi.
- Hamzadayı, E., & Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi-Journal of Language Education and Research*, 3(3), 135-151. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlere/issue/32803/303358>
- Harris, L. J. (2017). *Stand up, speak out: The practice and ethics of public speaking*. Communication Faculty Books. 1. https://dc.uwm.edu/comm_facbooks/1

- Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Schiefer, J., Trautwein, U., & Zettler, I. (2018). Fostering elementary school children's public speaking skills: A randomized controlled trial. *Learning and Instruction, 55*, 158-168. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.10.008>
- Hermagustiana, I., Astuti, A. D., & Suchayo, D. (2021). Do I speak anxiously? A correlation of self-efficacy, foreign language learning anxiety and speaking performance. *Script Journal: Journal of Linguistic and English Teaching, 6(1)*, 68-80. <https://doi.org/10.24903/sj.v6i1.696>
- Iftakhar, S. (2013). Teaching speaking through public speaking course. *Stamford Journal of English, 7*, 183-203. DOI: 10.3329/sje.v7i0.14473
- Jaffe, C. I. (2016). *Public speaking: Concepts and skills for a diverse society* (8th ed.). Cengage Learning.
- Johnson, K. H. (2012). *The effect of a high school speech course on public speaking anxiety for students in a college-level public speaking class* (Publication No: 3519055) [Doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University]. ProQuest Dissertation Publishing.
- Jones, W. R. (2021). *A study of speech anxiety, self-efficacy and nonverbal communication in speech communication students* (Publication No: 28863786) [Doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University]. ProQuest Dissertation Publishing.
- Kara, A. (2003). *Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisi (Adıyaman ili örneği)* (Tez No: 135005) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kara, K. (2020). Öğretim elemanlarının “topluluk karşısında konuşma becerileri” üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 0(7)*, 45-58. <https://doi.org/10.29000/rumelide.808224>
- Karakoç Öztürk, B., & Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademe konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi-JRET, 1(2)*, 342-356. ISSN: 2146-9199
- Karalı, Y., Şahin, T. G., Şen, M., & Aydemir, H. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: İnönü Üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3)*, 2277-2296. DOI: 10.17679/inuefd.1006027
- Kartallıoğlu, N. (2015). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Tez No: 397425) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Katranacı, M., & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 415-445. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47937/606422>
- Kavcar, C. (2016). Sözlü ve yazılı anlatım öğretimi. C. Kavcar, F. Oğuzkan, & S. Hasırcı (Ed.), *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (9. Baskı, ss. 79-102) içinde. Anı Yayıncılık.
- Kaya, Ö. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması (Sakarya örneği)* (Tez No: 538128) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi* (Tez No: 447585) [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Keskin, S. (2013). *The impact of strategy instruction on learners' use of speaking strategies* (Tez No: 342237) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Keşaplı, G., & Çifci, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. *The Journal of Academic Social Science Studies, 54*, 463-489. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS4830>

- Kılıç, Ü. (2003). *The effects of a strategies-based instruction on learners' speaking performance* (Tez No: 133579) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Koşar, G., & Bedir, H. (2014). Strategies-based instruction: A means of improving adult EFL learners' speaking skills. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 12-26. DOI: 10.18033/ijla.124
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları-TÜBAR*, (13), 287-309. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177014>
- Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020a). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409. <https://doi.org/10.16916/aded.689231>
- Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020b). Hazırlıksız konuşma stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 167-189. DOI: 10.29000/rumelide.791129.
- LeFebvre, L., LeFebvre, L. E., Allen, M., Buckner, M. M., & Griffin, D. (2020). Metamorphosis of public speaking anxiety: Student fear transformation throughout the introductory communication course. *Communication Studies*, 71(1), 98-111. <https://doi.org/10.1080/10510974.2019.1661867>
- Lucas, S. E. (2009). *The art of public speaking* (10th ed.). McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of literature for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 24-43). Mc Graw Hill Companies.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117. http://faculty.cbu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/methods_results1991.pdf
- McCourt, M. (2007). *The effect of an introductory speech course on student's speech anxiety* [Senior thesis, Eastern Michigan University]. <https://commons.emich.edu/honors/170>
- Melendez, R. A. M., Zavala, G. G. Q., & Mendez, R. F. (2014). Teaching speaking strategies to beginners. *European Scientific Journal*, 1, 548-554. <https://core.ac.uk/download/pdf/236416923.pdf>
- Menzel, K. E., & Carrell, L. J. (1994). The relationship between preparation and performance in public speaking. *Communication Education*, 43(1), 17-26. <https://doi.org/10.1080/03634529409378958>
- Mohammadi, V., & Rezaei, S. (2021). The predictor roles of age, self-efficacy, and teaching experience on EFL teachers' speaking anxiety. *Journal of Preventive Counselling-JPC*, 2(1), 1-12. http://jpc.uma.ac.ir/article_1165.html
- Nadia, H., & Yansyah. (2018). The effect of public speaking training on students' speaking anxiety and skill. In *Proceedings of the 65. TEFLIN International Conference 65(1) 12-14 July 2018* (pp. 227-232). Universitas Negeri Makassar, Indonesia. <https://ojs.unm.ac.id/teflin65/article/view/6276>
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*, 89(1), 76-91. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00266.x>
- Nash, G., Crimmins, G., & Oprescu, F. (2016) If first-year students are afraid of public speaking assessments what can teachers do to alleviate such anxiety?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(4), 586-600. DOI: 10.1080/02602938.2015.1032212
- Neer, M. R., & Kircher, W. F. (1989). The effects of delivery skills instruction on speech anxiety. *Annual Meeting of the Central States Communication Association 13-16 April 1989*, Kansas City, Missouri. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED305685.pdf>

- Netta, A., Trisnawati, I. K., & Helmanda, C. M. (2020). Indonesian EFL students' strategies in dealing with speaking anxiety in public speaking course. *Journal of English Language and Education, 1(1)*, 1-9. Corpus ID: 225716109
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi-Electronic Journal of Social Sciences (ESOSDER)*, 8(30), 18-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6144/82460>
- O'Hair, D., Rubenstein, H., & Stewart, R. (2019). *A pocket guide to public speaking* (6th ed.). Bedford/St. Martin's.
- Osborn, M., Osborn, S., Osborn, R., & Turner, K. J. (2015). *Public speaking: Finding your voice* (10th ed.). Pearson Education Limited.
- Osma, J., Álvarez, C., Barrada, J. R., Castilla, D., Castro, A., Jiménez-Muro, A., López-Crespo, G., López, R., López-Granero, C., Méndez-López, M., Senís-Fernández, J. (2017). Training, practice, and assessment of student's public speaking competence in the General Health Psychology Master. In *Proceedings of the International Conference on Education and New Learning Technologies 3-5 July 2017* (pp. 3061-3065). Barcelona, Spain. DOI: 10.21125/edulearn.2017.1646.
- Özdemir, E. (2016). *Konuşma sanatı* (2. Baskı). Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1)*, 361-374. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-360001>
- Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma hakkında geliştirdikleri metaforlar. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi-Ordu University Journal of Social Science Research, 8(2)*, 347-357. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/38639/443761>
- Özkan, E., & Kinay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi-TEKE, 4(3)*, 1290-1301. DOI: 10.7884/teke.519
- Özmen, H. (2019). Deneysel araştırma yöntemi. H. Özmen, & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1. Baskı, ss. 198-227) içinde. Pegem Akademi.
- Özseveç, T. (2019). Nicel veri analizi. H. Özmen, & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1. Baskı, ss. 440-459) içinde. Pegem Akademi.
- Pearson, J. C., & Child, J. T. (2008). The influence of biological sex, previous experience, and preparation time on classroom public speaking grades. *Basic Communication Course Annual, 20*, 101-137. <http://ecommons.udayton.edu/bcca/vol20/iss1/9>
- Pearson, J. C., Child, J. T., Herakova, L. L., Semlak, J. L., & Angelos, J. (2010) Competent public speaking: Assessing skill development in the basic course. *Basic Communication Course Annual, 22*, 39-86. <http://ecommons.udayton.edu/bcca/vol22/iss1/8>
- Pearson, J. C., Child, J. T., & Kahl Jr., D. H. (2006). Preparation meeting opportunity: How do college students prepare for public speeches?. *Communication Quarterly, 54(3)*, 351-366. DOI: 10.1080/01463370600878321
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal, 76(1)*, 14-26. <https://doi.org/10.2307/329894>
- Pörhölä, M. (1997). Trait anxiety, experience, and the public speaking state responses of Finnish university students. *Communication Research Reports, 14(3)*, 367-384. DOI: 10.1080/08824099709388680

- Pratama, R., Ikhsanudin, I., & Salam, U. (2018). A student's strategies to overcome speaking anxiety in public speaking class. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 7(9), 1-8. <https://jurnal.untan.ac.id/index.php/jpdpb/article/view/28694/0>
- Pribyl, C. B., Keaten, J., & Sakamoto, M. (2001). The effectiveness of a skills-based program in reducing public speaking anxiety. *Japanese Psychological Research Short*, 43(3), 148-155. DOI: 10.1111/1468-5884.t01-1-00171
- Rubin, R. B., Welch, S. A., & Buerkel, R. (1995). Performance-based assessment of high school speech instruction. *Communication Education*, 44, 30-39. <http://dx.doi.org/10.1080/03634529509378995>
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi-Muğla ili örneğinde* (Tez No: 188356) [Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sarıkaya, B. (2020). Konuşma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi. *International Journal of Field Education*, 6(1), 79-91. <https://doi.org/10.32570/ijofe.699046>
- Sari, P. (2012). Improving students' speaking achievement through public speaking tasks. *TRANSFORM Journal of English Language Teaching and Learning of FBS UNIMED*, 1(1). <https://jurnal.unimed.ac.id/2012/index.php/jelt/article/view/367>
- Sever, A., & Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin telaffuz hataları üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 683-700. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/58254/549504>
- Solak, E. M., & Yılmaz, F. (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 308-317. <http://www.jret.org/?pnun=53&pt=+2017+C%4%B0LT+6+%C3%96ZEL+SAYI+1>
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research: I*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-657401-2.50008-3>
- Syafryadin, S., Noermanzah, N., Yunita, W., Wardhana, D. E. C., & Kusmiarti, R. (2020). The impact of speech training with symbolic modelling technique on students' speech competence. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13(6), 890-910. DOI: 10.31219/osf.io/8jmc5
- Tekşan, K., Mutlu, H. H., & Çinpolat, E. (2019). The examination of the relationship between the speech anxiety and speaking skill attitudes of middle school students and the opinions of teachers on speech anxiety. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(4), 1395-1412. DOI: 10.17263/jlls.668527
- Temizkan, M. (2017). Konuşma becerisi. F. Temizyürek, İ. Erdem, & M. Temizkan (Ed.), *Konuşma eğitimi-sözlü anlatım* (7. Baskı, ss. 199-244) içinde. Pegem Akademi.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/80373/ilkogretim-ikinci-kademedeki-konusma-becerisinin-gelistirilmesi>
- Thomas, G. F., Tymon, W. G., & Thomas, K. W. (1994). Communication apprehension, interpretive styles, preparation, and performance in oral briefing. *The Journal of Business Communication*, 31(4), 311-326. <https://doi.org/10.1177/002194369403100405>
- Topçuoğlu Ünal, F., & Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies-JASSS*, 5(7), 735-750. DOI: 10.9761/JASSS178
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi* (Tez No: 354652) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Tsai, C. C. (2018). The effects of communication strategy training on EFL speaking anxiety and speaking strategy among the community college adult learners in Taiwan. *International Forum of Teaching and Studies*, 14(2), 3-19. Corpus ID: 198664851
- Tucker, B., Barton, K., Burger, A., Drye, J., Hunsicker, C., Mendes, A., & LeHew, M. (2019). *Exploring public speaking* (4th ed.). Communication Open Textbooks. 1. <https://oer.galileo.usg.edu/communication-textbooks/1>
- Türkçe dersi öğretim programı.* (2019). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Türkel, A. (2019). Konuşma eğitimi yöntem, teknik ve stratejileri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* (1. Baskı, ss. 137-170) içinde. Pegem Akademi.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(22), 59-67. https://www.researchgate.net/publication/349440400_Konusma_Egitimini_Etkileyen_Faktörler
- Verderber, R. F., Sellnow, D. D., & Verderber, K. S. (2012). *The challenge of effective speaking* (15th ed.). Cengage Learning.
- Villegas Puyod, J., Sharma, S., Ajah, S., Chaisanrit, M., & Skuldee, B. (2020). The role of teacher support, classmate support and self-efficacy in reducing speaking anxiety among university students using English as a foreign language. *Human Behavior, Development and Society*, 21(3), 59-68. ISSN: 2651-1762
- Wiwattanabunchong, S. (2017). *A survey of factors that cause public speaking anxiety for EFL learners* [Master's thesis, Thammasat University]. http://ethesisarchive.library.tu.ac.th/thesis/2017/TU_2017_5921040472_8912_7035.pdf
- Weissberg, M., & Lamb, D. (1977). Comparative effects of cognitive modification, systematic desensitization, and speech preparation in the reduction of speech and general anxiety. *Communication Monographs*, 44(1), 27-36. <https://doi.org/10.1080/03637757709390112>
- Widhayanti, Z. (2018). English department students' learning strategies to overcome speaking anxiety. *Retain*, 6(2), 60-67. <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/retain/article/view/24931>
- Wilson, N. K. (1989). *Improving public speaking skills in the seventh grade compensatory education student through enhanced instruction and opportunity for practice.* (ERIC No: ED312690) [Nova University]. <https://eric.ed.gov/?q=Wilson+n&id=ED312690>
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar* (2. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Yalınkılıç, K. (2019). Sözlü metin yapılandırma. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* (1. Baskı, ss. 189-211) içinde. Pegem Akademi.
- Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). *7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Tez No: 278275) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yıldırım, N. (2020). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 597-610. <https://doi.org/10.16916/aded.689520>
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* (Tez No: 391265) [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yılmaz, G. (2018). *Ortaokuldaki sığınmacı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi* (Tez No: 502441) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Young, K. S., & Travis, H. P. (2012). *Oral communication: Skills, choices and consequences* (3rd ed.). Waveland Press, Inc.
- Zarefsky, D. (2017). *Public speaking: Strategies for success* (8th ed.). Pearson Education, Inc.

- Zhang, X., Ardasheva, Y., & Austin, B. W. (2020). Self-efficacy and English public speaking performance: A mixed method approach. *English for Specific Purposes*, 59, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.02.001>