



İngilizce Öğretmeni Adaylarının İngilizce Konuşma Kaygılarına İlişkin Görüşleri: Karma Bir Model

The Views of English Language Teaching (ELT) Prospective Teachers on English Speaking Anxiety: A Mixed-Method Model

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ¹ ve Sibel ASLAN²

¹Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, nurigomleksiz@yahoo.com, orcid.org/ 0000-0002-8268-0163

²İngilizce Öğretmeni, Doktor, Millî Eğitim Bakanlığı, Sibelaslan2123@gmail.com, orcid.org/ 0000-0002-9361-4321

Araştırma Makalesi/Research Article

Makale Bilgisi

Geliş/Received:
11.04.2025

Kabul/Accepted:
10.04.2026

DOI:

10.18069/firatsbed.1674375

Anahtar Kelimeler

İngilizce öğretmeni adayı,
İngilizce konuşma kaygısı,
yabancı dil kaygısı

Keywords

Prospective English
language teacher, English
speaking anxiety foreign
language anxiety

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını demografik özelliklerine göre incelemektir. Araştırma, karma yöntem ve açıklayıcı sıralı desen ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2024/2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışmaya toplam 237 öğretmen adayı katılmıştır. Nicel veriler, Orakçı (2018) tarafından geliştirilen "İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Bu ölçek, 16 maddeden oluşan ve beşli likert tipi seçeneklere sahip geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Nitel veriler ise araştırmacılar tarafından oluşturulan "İngilizce Konuşma Kaygısı Görüşme Formu" ile elde edilmiştir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının genel olarak düşük kaygı seviyelerine sahip olduğunu ancak hazırlıksız konuşmaların kaygıyı artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca, birinci sınıf öğrencilerinin daha fazla kaygı yaşadığı ve kadın öğretmen adaylarının erkek adaylardan daha fazla kaygı duyduğu gözlemlenmiştir. Konuşma kaygısının akıcılık, kelime bilgisi, telaffuz ve dil bilgisi eksikliklerinden kaynaklandığı bulunmuştur. Öğretmen adayları, kaygıyı yönetebilmek için dil ve iletişim stratejileri, sosyal destek ve pratik teknikler kullanmaktadır.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the speaking anxiety of prospective English teachers in relation to their demographic characteristics. The research was conducted using a mixed-methods design. The sample consisted of preservice teachers enrolled in the English Language Teaching undergraduate program within the Department of Foreign Language Education at a public university during the fall semester of the 2024/2025 academic year. A total of 237 prospective teachers participated in the study. Quantitative data were collected through the "English Speaking Anxiety Scale" developed by Orakçı (2018). This is a valid and reliable instrument comprising 16 items, rated on a five-point Likert scale. Qualitative data were obtained using the "English Speaking Anxiety Interview Form," developed by the researchers. The findings indicated that the participants generally experienced low levels of anxiety; however, speaking tasks performed without preparation were found to increase anxiety. Moreover, first-year students reported higher levels of anxiety compared to their senior peers, and female participants were found to experience more anxiety than male participants. Speaking anxiety was found to stem from factors such as lack of fluency, limited vocabulary, poor pronunciation, and grammatical deficiencies. In managing their anxiety, participants reported employing language and communication strategies, seeking social support, and applying practical techniques.

Atıf/Citation: Gömleksiz, M. N. ve Aslan, S. (2026). İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce Konuşma Kaygılarına İlişkin Görüşleri: Karma Bir Model. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 2, 929-945.

Sorumlu yazar/Corresponding author: Sibel ASLAN, Sibelaslan2123@gmail.com

1. Giriş

Günümüzde bireylerin gerek sosyal gerek akademik yaşamlarında karşılaştıkları birçok duyuşsal engel bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğrenme sürecinde bireyin başarısını doğrudan etkileyen duyuşsal engellerden bir tanesi de kaygıdır. Kaygı bireyin bir şeyden korktuğu ve sonuçlarının çok kötü olacağını düşündüğü zihinsel bir bozukluktur (Cleese, 2010). Kaygı biliş, duygu, çevre, biyolojik yapı ve davranış gibi birbiriyle bağlantılı unsurların bileşiminden oluşmaktadır (Sander ve Wills, 2003). Kaygıya sebep olarak; genetik yatkınlık, sıkıntılı bir çocukluk dönemi, büyük bir strese neden olan durumlar gösterilebilir (Bloomfield, 2007). Kaygının etkilediği alanlardan bir tanesi de öğrenme süreçlerinden biri olan dil edinimidir. Bu etkiler özellikle yabancı dil öğreniminde daha belirgin bir şekilde hissedilmektedir. Yabancı dil öğreniminde bir kaygı hissedilmesine rağmen bu kaygının ne olduğu, boyutları ve etkileri tam olarak ifade edilmemiştir. Yabancı dil kaygısının psikolojik belirtileri ve davranış olarak ortaya çıkan tepkileri diğer kaygı türleriyle aynıdır. Yabancı dil kaygısı yalnızca davranışsal belirtilerle sınırlı kalmaz, bu durumun oluşumunda çeşitli bireysel ve çevresel faktörler de etkili olmaktadır. Bunlar endişe, korku, çarpıntı, konsantrasyon olmada zorluk, bildiklerini unutma, jest ve mimikler, göz teması eksikliği ve duruş şeklinde ortaya çıkar (Gregersen, 2005; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986)

Yabancı dil kaygısının kaynakları birçok araştırmacı tarafından incelenip ortaya koyulmuştur. Tanveer (2007) yabancı dil kaygısının kaynakları olarak; öğrencinin kendi benlik algısını, dil öğrenme zorlukları, hedef dilin kültürü, öğrenciler arasındaki farklılıklar ve öğrencinin kendi bilişsel yapılarını göstermiştir. Chen ve Chang (2004) ise yabancı dil kaygısının kaynakları olarak öğrencilerin geçmişte başarısız bir yabancı dil deneyimine sahip olmalarını, aldıkları düşük notları ve bazı zayıf gelişimsel becerilerini göstermektedir. İngilizce konuşma etkinlikleri de yabancı dil kaygısının kaynağı olarak görülebilir (Baş, 2014).

Horwitz (1986) kaygıyı yabancı dil öğreniminde aşılması gereken bir engel olarak görerek yabancı dil kaygısının ilk kez özel bir kaygı türü olarak dile getirmiştir. Onwuegbuzie, Bailey ve Daley de (1999) kaygının yabancı dil başarısını etkileyen bir faktör olduğunu ifade ederek yabancı dil kaygısıyla ilişkili faktörleri yaş, akademik başarı, yabancı ülkeleri ziyaret etme, yabancı dille ilgili önceki eğitimler, mevcut dil kursu için beklenen genel ortalama, algılanan eğitsel yeterlilik ve algılanan öz değer olarak sıralamışlardır. İlgili literatür incelendiğinde de yabancı dil kaygısı ile yabancı dil öğrenme performansı arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir ve bu ilişki geçmişten günümüze devam etmektedir (Aida, 1994; Aydın ve Sezgin, 2008; Bailey, Daley ve Onwuegbuzie, 1999; Batumlu ve Erden, 2007; Doğan, 2008; Cakıcı, 2016; Horwitz, 2001; Liu, 2008; Saito ve Samimy, 1996; Woodrow, 2006; Young, 1992). Bu araştırmalar, yabancı dil kaygısının akademik başarıyla ters orantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim yabancı dil kaygısı düşük veya kabul edilebilir düzeyde olan öğrenciler, yabancı dil kaygısı yüksek olan öğrencilere göre bu derste daha başarılılar (Batumlu ve Erden, 2007; Öner ve Gedikoğlu, 2007).

Horwitz'e göre (1996) yabancı dil kaygısı sadece öğrencileri değil yabancı dil öğretmenlerini de etkilemektedir. Doğal konuşucu olmayan yabancı dil öğretmeni ve öğretmen adaylarının bile böyle bir kaygıya sahip olması (Şener, 2018; Tüm ve Kunt, 2013; Yaman ve Sofu, 2013), öğrencilerin böyle bir kaygı yaşamasını doğal göstermektedir. Kaygının etkisini belirleyen unsurun düzeyi olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğretiminde yüksek kaygı hatalar yapmaya sebep olabilmektedir (Aydın ve Zengin, 2008). Yabancı dil kaygısı Krashen'in (1982) ileri sürdüğü duygusal bariyere de katkı sağlamaktadır. Krashen'a göre öğrenciler kendilerini baskı altında hissediyorsa veya özgüvenlerini yitirmişlerse bu durum yabancı dil öğrenimlerinde bir duygusal bariyer olarak ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil kaygısının yüksek olması da öğrenciler de öğrenmeyi engelleyen bir duygusal bariyer oluşumuna kaynak sağlamaktadır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Gardner ve MacIntyre'in (1993) çalışması da duyuşsal etkenlerin dil öğreniminde çok önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil kaygısıyla ilgili olan üç farklı performans kaygısı bulunmaktadır. Bunlar iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme kaygısıdır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Yabancı dil kaygısının etkileri her dört alt becerinin amaçları doğrultusunda farklı şekilde olmaktadır. Konuşma becerisinin (Teaching English, 2020) telaffuz, akıcılık, vurgu ve tonlama ve benzeri alt amaçları bulunmaktadır. Horwitz, Horwitz ve Cope'un (1986) çalışmasında yabancı dil kaygısı özellikle konuşma ve dinleme becerilerinde yoğunlaşmaktadır. Yabancı dil konuşma kaygısının sebepleri; konuşma becerisinin kendisinden kaynaklanan ve diğer faktörlerden kaynaklanan sebepler olarak iki grup altında incelenebilir. Konuşma becerisinin kendisinden kaynaklanan sebepler; söylem yeterliliği, dil bilgisi yeterliği, toplumsal dil yeterliği ve stratejik

yeterlidir. Diğer faktörlerden kaynaklanan sebepler ise kişisel sebepler, öğrencilerin inançları, öğretmen tavırları ve öğretim ve ölçme süreçleri olarak sıralanabilir (Bailemir, 2009).

Öğrencilerin yabancı dil kaygısını tetikleyen etmenler; konuşma aktivitelerinin kendileri, öğretim yöntemleri ve hata düzeltme şekilleridir (Von Wörde, 2003). Öğretmenlerin sordukları sorunun anlaşılmasında, sorunun aniden sorulması ve konuşmaya hazırlık için zaman verilmemesi öğretmenden kaynaklı tetikleyiciler olarak görülürken, telaffuz becerisindeki yetersizlik ve daha önceden kaliteli bir yabancı dil eğitiminin alınmamış olması öğrencilerden kaynaklanan tetikleyiciler olarak görülmektedir (Debreli ve Demirkan, 2016). Ayrıca doğal konuşuculardan oluşan bir sınıf ortamı da konuşma kaygısını artıran bir faktördür (Bozavli ve Gulmez, 2012). Rafieyan (2016) konuşma kaygısını artıran faktörleri; kişisel, öğretmenden kaynaklanan ve sınıftan kaynaklanan faktörler olmak üzere üç grup altında incelemiştir. Duman, Göral ve Bilgin, (2017) bu faktörlere aile faktörünü de eklemiştir. Öğretmenin soğuk tavırları ve resmi bir duruş sergilemesi de öğrencinin kaygı düzeyini yükseltmektedir (Effiong, 2016). Tüm sınıfın önünde konuşmak, gramer hataları yapmaktan korkmak, telaffuz ve doğaçlama konuşamama; kaygıyı artıran sınıf içi faktörlerdir (Awan, Azher, Anwar ve Naz, 2010). İngilizce konuşma sınavları öğrencide kaygı düzeyini artıran bir etken olurken yine de birtakım özellikleriyle öğrenme üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Öztürk, 2017).

Konuşma kaygısını yenmek için öncelikle konuşma kaygısını yaşayan kişilerin sadece kendileri olmadığını bilmek (Subaşı, 2014) öğrencileri rahatlatır. Öğrencilerin sınıf dışında oluşturdukları konuşma grupları da iş birliği halinde hareket ederek bu sorunun üstesinden gelmelerine yardımcı olur (Von Wörde, 2003). Öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltan bir diğer faktör ise öğretmenin sınıf içindeki rolü ve yaptığı etkinliklerdir (Orakçı, 2018; Casado ve Dereshiwsky, 2001). Öğrencilerin seviyesine uygun ilgi çekici içerikler ve öğretim yöntemleriyle öğrencilerin konuşma kaygıları azaltılabilir (Von Wörde, 2003). Yabancı dil eğitiminin, eğitimin her seviyesinde başarılı olması için yabancı dil kaygısının tanınması, bu kaygıyla mücadele edilmesi ve etkisini azaltılması gerekmektedir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Tsiprakides ve Keramida, (2009) bu kaygıyı azaltmak için destekleyici bir sınıf atmosferinin oluşturulması ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kurulması gibi yollara başvurulacağını belirtmişlerdir. Konuşmanın sosyal ve tehdit edici olmayan bir ortamda öğretilmesi de bu amaca hizmet eder (Tercan ve Dikilitaş, 2015).

Yabancı dil kaygısının üstesinde gelmede öğretmen farkındalığı da önemli bir etkidir (Subaşı, 2014). Öğretmenler öğrencileri için anlaşılabilir girdi sağlayarak bu kaygıyla mücadele edebilir (Chan ve Wu, 2004). Çok dilli olmak da yabancı dil kaygısını azaltan faktörler arasında yer almaktadır (Dewaele, 2007). Öğretmenlerin sınıf etkinliklerini gruplar halinde yürütmesiyle (Yalçın ve İnceçay, 2014), kaygı düzeyini artıran özgüven sorunu da (Yumru ve El Sharkawy, 2019) asgari düzeye iner. Hedef dile maruz kalma oranı konuşma kaygısını azaltır (Luo, 2014). Bu yurt dışında eğitim görmek gibi otantik bağlamlarda dil öğrenmekle gerçekleştirilebilir (Çağatay, 2015; Matsuda ve Gobel, 2004).

1.1. Problem Durumu

İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olması hem öğrenim süreçlerini hem de ileride mesleki yaşantılarını olumsuz yönde etkileyebilecek önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Adayların iletişim kurma zorunluluğu hissettikleri yabancı dil sınıflarında yaşadıkları konuşma kaygısı, özgüven eksikliği, hata yapma korkusu ve yeterince hazır hissetmeme gibi çeşitli duyuşsal faktörlerle ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının sınıf içi etkileşim becerilerini sınırlandırmakta ve etkili bir dil öğretmeni olma yolundaki gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Literatürde, konuşma kaygısının etkileri ve bu kaygıyla başa çıkma stratejilerine yönelik farklı bakış açılarıyla ele alınan güncel çalışmalar bulunmakla birlikte (Duman, Göral ve Bilgin, 2017; Merç ve Özalp, 2022; Şener, 2018; Topcu ve Güney, 2023), öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini ve bu kaygının arkasındaki nedenleri bütüncül biçimde ele alan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Özellikle öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak yürütülen ve sayısal verileri destekleyici nitelikte tasarlanan karma yöntemli çalışmalara duyulan ihtiyaç devam etmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin deneyimlerinin ve bu deneyimleri şekillendiren bireysel-demografik etkenlerin derinlemesine incelenmesi hem alanyazınına hem de öğretmen yetiştirme uygulamalarına katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce konuşma kaygı düzeylerini inceleyerek, bu kaygıya neden olan etmenleri ve başa çıkma stratejilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerine katkı sunarak, daha etkili iletişim becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, bu veriler öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin yeniden yapılandırılmasına ışık tutabilir. Araştırmanın karma yöntemle yürütülmesi hem nicel eğilimleri hem de katılımcıların öznel deneyimlerini bütüncül biçimde ortaya koyarak alanyazında önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bu yönüyle çalışma, İngilizce konuşma kaygısına ilişkin çok boyutlu bir bakış sunmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce konuşma kaygılarını demografik özellikleri açısından incelemek; adayların İngilizce konuşma kaygıları ve onları etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Karma yaklaşımda açıklayıcı sıralı desende gerçekleştirilecek bu çalışmada nitel ve nicel olmak üzere iki farklı boyutta ele alınan araştırmanın alt amaçları şunlardır:

Nicel Amaçlar

İngilizce Öğretmeni Adaylarının

1. İngilizce konuşma kaygısı birinci alt boyutuna ilişkin düşünceleri nedir?
2. İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin birinci alt boyutuna ilişkin düşünceleri cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre istatistiksel açıdan farklılaşmakta mıdır?
3. İngilizce konuşma kaygısı ikinci alt boyutuna ilişkin düşünceleri nedir?
4. İngilizce konuşma kaygısı ölçeğinin ikinci alt boyutuna ilişkin düşünceleri cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre istatistiksel açıdan farklılaşmakta mıdır?

Nitel Amaçlar

İngilizce Öğretmeni Adaylarının

1. İngilizce konuşurken onları kaygılandıran konuşma öğeleri ve bu öğelerle ilgili düşünceleri nelerdir?
2. İngilizce konuşurken hissettikleri fiziksel tepkiler ve bu tepkilere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İngilizce konuşma kaygısını yenmek için kullandıkları yöntemler ve bu yöntemlere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. İngilizce konuşurken onları kaygılandıran bireysel, sosyal, kültürel ve fiziksel etmenler ve bu etmenlere ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Materyal ve Metot

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birleştirildiği karma araştırma modeli tercih edilmiştir. Karma araştırma modelinde, nicel verilerin desteklenmesi ve açıklanması amacıyla nitel verilere başvurulmuş ve açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, genel tarama yöntemlerinden tekil tarama modeli uygulanmıştır. Nitel kısmında ise konuşma kaygısı konusu ele alındığı için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın kapsamını, 2024/2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma ile tüm öğrencilere ulaşılması hedeflendiği için örneklem seçimi yapılmamıştır. Çalışmada toplam 237 öğrenciye ulaşılmış, ancak bazı öğrencilerin ölçek maddelerini eksik doldurduğu tespit edilmiştir. Bilgisayar destekli istatistik programıyla yapılan kayıp veri analizi sonucunda, bu verilerin rassal olmadığı (.00) belirlenmiştir. Bu nedenle, bu katılımcılar araştırmadan çıkarılmadan her analizde sadece kayıp verilerin bulunduğu değişkenler hariç tutulmuştur (Kürşad ve Nartgün, 2015). Çalışmaya katılan İngilizce öğretmeni adaylarına ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmaya katılan İngilizce öğretmeni adaylarına ilişkin betimsel veriler

Boyut	Değişken	f	Yüzde	Toplam
Nitel	Kadın	164	69,2	237
	Erkek	73	30,8	
	1. Sınıf	81	34,2	
	2. Sınıf	55	23,2	
	3. Sınıf	51	21,5	
	4. Sınıf	50	21,1	
Nitel	Kadın	10	50	20
	Erkek	10	50	
	1. Sınıf	5	25	
	2. Sınıf	5	25	
	3. Sınıf	5	25	
	4. Sınıf	5	25	

Tablo 1'e bakıldığında araştırmanın nicel boyutuna 164 kadın ve 73 erkek öğretmen adayı katılmıştır. Bu katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımı: birinci sınıftan 81, ikinci sınıftan 55, üçüncü sınıftan 51 ve dördüncü sınıftan 50 kişidir. Araştırmanın nitel boyutuna ise 10 kadın ve 10 erkek öğretmen adayı katılmış; her sınıf düzeyinden beşer kişi yer almıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için Orakçı (2018) tarafından geliştirilen güvenilir ve geçerli bir ölçek olan "İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 16 maddeden ve iki alt boyuttan oluşan bir yapıya sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Demirdöken ve Okur (2022) da Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin psikometrik özelliklerini eğitim fakültesi öğrencilerine uygulayarak incelemişlerdir. Ölçek beşli likert tipindedir. Seçenekler "Hiç katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Tamamen katılıyorum" şeklinde sıralanmıştır. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği değer aralıkları şu şekildedir. "Hiç katılmıyorum" seçeneği 1.00-1.80 arasındaki değerlere, "Katılmıyorum" seçeneği 1.81-2.60 arasındaki değerlere, "Kararsızım" seçeneği 2.61-3.40 arasındaki değerlere, "Katılıyorum" seçeneği 3.41-4.20 arasındaki değerlere ve "Tamamen katılıyorum" seçeneği 4.21-5.00 arasındaki değerlere tekabül etmektedir.

İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin yapı geçerliği, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle test edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinde KMO değeri .895, Bartlett testi sonucu ise $\chi^2(87) = 2093.97$, $p < .001$ bulunmuştur. Varimax döndürme yöntemiyle iki faktörlü yapı elde edilmiş ve bu yapı toplam varyansın % 67.33'ünü açıklamıştır. Maddelerin faktör yükleri .432 ile .829, madde-toplam korelasyonları ise .387 ile .794 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin veriyle yüksek uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2/sd = 2.33$; RMSEA = .061; AGFI = .92; SRMR = .051; NNFI = .98; CFI = .98; NFI = .96; IFI = .98). Elde edilen bulgular, ölçeğin iki boyutlu yapısının istatistiksel olarak doğrulandığını ve geçerli bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Nitel veri setini elde etmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen İngilizce konuşma kaygısı görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından ilgili literatür tarandıktan sonra oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulanmasına başlamadan eğitim bilimleri alanında iki uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri göz önünde bulundurularak soru sayısı azaltılmış ve iki İngilizce öğretmeni adayı ile soruların anlaşılabilirliği üzerinde durulmuştur. Görüşme formu, yarı yapılandırılmış bir biçimde hazırlanmış olup dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular; bireylerin İngilizce konuşma sırasında yaşadığı duyuşsal, bilişsel ve fizyolojik kaygı unsurlarını derinlemesine anlamaya yönelik olarak tasarlanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılabilmesi için ilgili kurumdan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacılar sınıf ortamında öğretmen adaylarına araştırma ile ilgili gerekli açıklamaları yaptıktan sonra veri toplama araçlarını onlara elden dağıtmışlardır, doldurmaları için gerekli süre verildikten sonra yine aynı yolla toplanmıştır. Öğretmen adayları çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmanın nitel boyutu için gönüllü öğretmen adaylarına görüşme formları dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Veri toplama sürecinin tamamında araştırmacı, katılımcılarla sürekli iletişimde olmuştur.

2.5.Verilerin Analizi

Nicel veriler, araştırmacılar tarafından bilgisayar destekli bir istatistiksel analiz programı kullanılarak incelenmiştir. İlk aşamada, nicel veri seti üzerinde kayıp veri analizi gerçekleştirilmiş ve ölçek üzerindeki üç madde ters kodlanmıştır. Elde edilen nicel veri setinin parametrik mi yoksa nonparametrik mi olduğu konusunda bir karar verebilmek amacıyla normallik testi uygulanmıştır. Grup büyüklüğünün 50'den fazla olması (50<237) nedeniyle, Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, dağılımın normalliğini değerlendirmek için kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Normal dağılımın değerlendirilmesinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin de verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine dair fikir verdiği göz önünde bulundurulmuş ve bu değerler çalışmada dikkate alınmıştır. Tablo 2'de, verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ile K-S testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Puanların Çarpıklık-Basıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

Ölçek	N	Çarpıklık	Basıklık	p
Toplam		-.007	-.600	.054
Birinci alt boyut	237	-.041	-.319	.200
İkinci alt boyut		.011	-.933	.000

Tablo 2’de ölçeğin ikinci alt boyutunda anlamlı fark olduğu ($p < .05$) ve bu nedenle bu alt boyutta normallik varsayımının ihlal edildiği gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, büyük örneklerle sıkça karşılaşılan bu durum nedeniyle, normal dağılımın diğer bir belirleyicisi olan çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir (Pallant, 2020). ± 1.0 arasındaki çarpıklık ve basıklık değerleri, puanların normalden fazla sapma göstermediğini gösterir (Büyüköztürk, 2016). Ölçeğin toplamında ve birinci alt boyutunda anlamlı farklılık ($p \geq .05$) bulunmamıştır. Bu değerlere dayanarak, verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle, ölçekten elde edilen puanların iki değişkenli karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi, birden fazla değişkenin karşılaştırıldığı durumlarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Birden fazla değişkenin karşılaştırılmasında ortaya çıkan anlamlı farkların kaynağını belirlemek için post-hoc testler kullanılmıştır. Varyansların eşit olması nedeniyle Games-Howell post-hoc testi kullanılmıştır.

20 öğretmen adayından toplanan nitel verilerin analizi, araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemiyle dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri, önce kodlara dönüştürülmüş ve bu kodlar arasındaki kavramsal bağlantılar incelenerek uygun kategoriler oluşturulmuştur. Kodlar, bu kategorilere yerleştirilmiş ve tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Bu şekilde, elde edilen bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır. Nitel verilerin analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla katılımcılardan direkt alıntılara yer verilmiştir. Nitel veriler analiz edilirken bir kod birden fazla tema veya kategoriyle ilişki kurabilecek kadar kapsayıcı veya çok boyutlu bir anlam taşımasından dolayı aynı koda farklı kategorilerde yer verilmiştir. Ayrıca çalışmanın nitel boyutunda katılımcıların ifade ve düşünceleri derinlemesine ele alınmak istendiğinden kodlara ait frekanslara yer verilmemiştir. Nitel araştırmalarda kodlara ilişkin frekans ve yüzdelik değerlerin sunulması, araştırmacının izlediği yönetsel yaklaşıma bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Son yıllarda yayımlanan birçok güncel çalışmada da bu tür sayısal verilere yer verilmeksizin, yalnızca betimsel nitel çözümlere odaklanıldığı görülmektedir (Aydos, 2025; Çelik, Başer Baykal ve Kılıç Memur, 2020; Demir, 2025; Demirkasımoğlu, 2021).

Nitel verilerin güvenilirliğini artırmak için öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca Lincoln ve Guba (1985, Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016) tarafından geliştirilen *uzun süreli etkileşim ve ayrıntılı betimleme* gibi stratejiler kullanılarak araştırmanın geçerliği sağlanmıştır. Güvenirlik sağlamak amacıyla katılımcılardan yapılan direkt alıntılarda, öğretmen adaylarının her biri, “ÖA1, ÖA2” gibi numaralarla belirtilmiştir. Kadın katılımcılar için “K”, erkek katılımcılar için “E” kısaltmaları kullanılmıştır ve sınıf kademeleri cinsiyet kısaltmalarının yanında sayı olarak verilmiştir, örneğin: 4. sınıfta okuyan kadın öğretmen adayı için K4 verilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın karma yapısına uygun olarak, uygulama sürecinde toplanan nicel ve nitel veriler ayrı başlıklar altında sunulmuş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. İlk olarak nicel bulgulara, ardından nitel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde, çalışma sürecinde elde edilen nicel verilerin analizine ve bu analizler sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce konuşma kaygısı birinci alt boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Birinci alt boyuta ilişkin katılımcıların aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Madde No	Maddeler	Öğrenciler	
		\bar{x}	ss
1	Yabancı birisiyle İngilizce bir şeyler konuşmayı seviyorum.	1,63	0,79
2	İngilizce dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok kaygılanırım.	3,11	1,25
3	İngilizce dersinde konuşurken kendime güvenirim.	2,51	0,99
4	İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından endişe duyarım.	2,45	1,11
5	İngilizce konuşurken tedirgin olurum.	2,70	1,14
7	İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden kaygı duyarım.	1,97	1,05
8	Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuğunu düşünürüm.	2,68	1,09
9	Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşma konusunda kendime güvenirim.	2,43	1,06
10	İngilizce konuşurken, ana dilden İngilizce diline kelimeleri tek tek tercüme ettiğimde kendimi tedirgin hissedirim.	2,63	1,10
Toplam		2,46	0,71

Tablo 3 incelendiğinde İngilizce öğretmeni adaylarının birinci alt boyuta ilişkin kaygı durumları incelendiğinde en fazla İngilizce dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda oldukları zaman ($\bar{x}=3,11$) kaygılandıkları görülmüştür. Bunu takiben katılımcıların genel olarak İngilizce konuştuklarında ($\bar{x}=2,70$) yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları ve bunu, diğer öğretmen adaylarının kendilerinden daha iyi konuştuğu algısına dayanan bir yeterlik kaygısının ($\bar{x}=2,68$) izlediği anlaşılmaktadır. Bunu: İngilizce konuşurken, ana dilden İngilizce diline kelimeleri tek tek tercüme ettiklerinde yaşadıkları kaygı ($\bar{x}=2,63$) takip etmektedir.

Öğretmen adaylarının yaşadıkları orta düzeyde kaygı durumları ise sırasıyla, İngilizce dersinde konuşurken kendilerine güvenmemelerinden kaynaklı kaygı ($\bar{x}=2,51$); İngilizce konuşurken diğer öğretmen adaylarının onları anlamayacağı kaygısı ($\bar{x}=2,45$) ve diğer öğretmen adaylarının önünde İngilizce konuşma konusunda yaşadıkları kaygılardır ($\bar{x}=2,43$). Öğretmen adaylarının yaşadıkları en düşük kaygı düzeyi ise İngilizce konuşurken diğer öğretmen adaylarının onlara gülecekleri kaygısı ($\bar{x}=1,97$) ve yabancı birisiyle İngilizce konuşma kaygısıdır ($\bar{x}=1,63$). Ölçeğin birinci alt boyutu toplam puanı ise $\bar{x}=2,46$ 'dır. Bu değer İngilizce öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. İngilizce öğretmeni adaylarının sınıfına göre İngilizce konuşma kaygısı birinci alt boyuta ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların sınıf düzeyine göre İngilizce konuşma kaygısı birinci alt boyut puanlarının karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Birinci alt boyut	1.sınıf	81	2,53	0,67	Gruplar Arası	1,73	3	0,57	1,11	0,34	-
	2.sınıf	55	2,48	0,77							
	3.sınıf	51	2,48	0,74	Gruplar İçi	120,03	233	0,51			
	4.sınıf	50	2,30	0,70							
	Toplam	237	2,46	0,71	Toplam	121,76	236				

Levene= 1,119 p= 0,342

Tablo 4'e bakıldığında İngilizce öğretmeni adaylarının, ölçeğin birinci alt boyutunda aldıkları puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(3-233)}= 1,119$; $p> 0,05$). İngilizce konuşma kaygısı birinci alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 1. Sınıf öğretmen adayları ($\bar{x}=2,53$), bu alt boyutun en düşük ortalamaya sahip grubunu ise 4. sınıf öğretmen adayları ($\bar{x}=2,30$) oluşturmaktadır. İngilizce öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı ikinci alt boyuta ilişkin görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların ikinci alt boyuta ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları

Madde No	Maddeler	Öğrenciler	
		\bar{x}	ss
6	İngilizce dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.	2,58	1,23
11	İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermek beni utandırır.	2,78	1,27
12	İngilizce dersinde konuşurken hata yapmaktan korkarım.	2,57	1,24
13	Öğretmenin İngilizce olarak ne dediğini anlamadığım zaman kendimi tedirgin hissederim.	2,61	1,26
14	İngilizce öğretmeni bana sorular sorduğunda, kendimi gergin hissederim.	2,43	1,17
15	İngilizce konuşma yaparken korku içinde olurum.	2,62	1,23
16	İngilizce konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğim diye kaygı duyarım.	2,60	1,06
Toplam		2,60	0,96

Tablo 5 incelendiğinde İngilizce öğretmeni adaylarının ikinci alt boyuta ilişkin kaygı durumları incelendiğinde en fazla İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap verdikleri zaman ($\bar{x}=2,78$) kaygılandıkları görülmüştür. Sonrasında İngilizce konuşma yaparken korku içinde oldukları ($\bar{x}=2,62$) sonrasında ise öğretmenin İngilizce olarak ne dediğini anlamadıkları zaman tedirginlik ($\bar{x}=2,61$) yaşadıkları görülmektedir. Bunu İngilizce konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edecekleri kaygısı ($\bar{x}=2,60$) takip etmektedir.

Öğretmen adaylarının yaşadıkları orta dereceli kaygı durumları ise sırasıyla, İngilizce dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendilerinden emin olamamaları ($\bar{x}=2,58$); İngilizce dersinde konuşurken hata yapma kaygılarıdır ($\bar{x}=2,57$) Öğretmen adaylarının yaşadıkları en düşük kaygı düzeyi ise Öğretmen onlara sorular sorduğunda yaşadıkları kaygı düzeyidir. ($\bar{x}=2,43$). Ölçeğin ikinci alt boyutu toplam puanı ise $\bar{x}=2,60$ 'dır. Bu değer İngilizce öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. İngilizce öğretmeni adaylarının sınıfına göre İngilizce konuşma kaygısı ikinci alt boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların sınıf düzeyine göre İngilizce konuşma kaygısı ikinci alt boyut puanlarının karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf	n	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark (Games-Howell)
İkinci alt boyut	1.sınıf	81	2,71	0,93	Gruplar Arası	7,83	3	2,61	2,85	0,03	1.sınıf-4. sınıf
	2.sınıf	55	2,72	1,01							
	3.sınıf	51	2,64	0,96	Gruplar İçi	213,37	233	0,91			
	4.sınıf	50	2,25	0,91							
	Toplam	237	2,60	0,96	Toplam	221,21	236				

Levene= 2,853 p= 0,038

Tablo 6'ya bakıldığında İngilizce öğretmeni adaylarının, ölçeğin ikinci alt boyutunda aldıkları puanlarının sınıflarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-233)}= 2,853$; $p< 0,05$). Öğretmen adaylarının puanlarında farklılaşmanın, 1 sınıf ile 4. sınıf öğretmen adaylarının arasında olduğu görülmektedir. İngilizce konuşma kaygısı ikinci alt boyutunda 1. Sınıf öğretmen adayları ($\bar{x}=2,71$) ortalama ile 4. Sınıf öğretmen adaylarından ($\bar{x}=2,25$) daha fazla kaygı puanına sahiptirler. İngilizce öğretmeni adaylarının cinsiyetine göre İngilizce konuşma kaygısı ölçek puanlarının karşılaştırılması Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların cinsiyetine göre İngilizce konuşma kaygısı ölçek puanlarının karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	n	\bar{X}	ss	sd	Levene	t	p	
Birinci alt boyut	Erkek	73	2,38	0,65	235	F	p	1,082	0,280
	Kadın	164	2,49	0,74		2,34	0,12		
İkinci alt boyut	Erkek	73	2,34	0,84	235	F	p	2,971*	0,003
	Kadın	164	2,72	0,82		5,12	0,02		
	Toplam	237							

*p<0.05

Öğretmen adaylarının İngilizce konuşma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği Tablo 7'ye bakıldığında kadın ve erkek öğretmen adayları arasında ikinci alt boyutta ($t_{235}=2,971$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Birinci alt boyutta ise ($t_{235}=1,082$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kadın ($\bar{x}=2,72$) ve erkek ($\bar{x}=2,34$) gruplarının ortalama puanlarına bakıldığında ikinci alt boyutta farklılaşmanın kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.

3.2. Nitel Bulgular

Çalışmanın nitel boyutu sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Elde edilen bulgular, tablolar aracılığıyla gösterilmiştir. İngilizce öğretmeni adaylarının, İngilizce konuşurken onları kaygılandıran konuşma öğelerine ilişkin yaptıkları yüklemeler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların İngilizce konuşurken kaygılandıran konuşma öğelerine ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Konuşma Öğeleri	Konuşma öğeleri	Akıcılık, kelime bilgisi, telaffuz, dil bilgisi, etkileşim, içerik, anlaşılabilirlik
	Sebepler	Bütünleşik beceriler, kelime unutmama, yanlış telaffuz, dilbilgisi hatası, dilbilgisi eksikliği, kelime bilgisi eksikliği, yetersiz telaffuz bilgisi, dilbilgisi takıntısı, telaffuz takıntısı, Türkçe düşünme, hazırlıksız olma, kültürel tıkanıklık, içerik, pratik eksikliği, maruz kalma yetersizliği, deneyim eksikliği
	Duygular	Tedirginlik, anlaşılmama korkusu, genel korku, endişe, heyecan, stres, dikkat, tereddüt, yanlış kelime kullanma kaygısı, yanlış telaffuz etme kaygısı, etkileşim stresi, mesleki kaygı
	Sonuçlar	Duraksama, tutulma, etkileşimde kopukluk, kendini tekrarlama, özgüven kaybı

Tablo 8 incelendiğinde İngilizce öğretmeni adaylarının konuşma sırasında yaşadıkları kaygı unsurları, dört ana kategori altında incelenmiştir, bunlar: konuşma öğeleri, sebepler, duygular ve sonuçlardır. Araştırmada, öğretmen adaylarının kaygılandıran konuşma öğeleri şu şekilde sıralanmıştır: akıcılık, kelime bilgisi, telaffuz, dil bilgisi, etkileşim, içerik ve anlaşılabilirlik. Kaygılanma sebeplerine ilişkin olarak öğretmen adayları birçok unsur yüklemesi yapmıştır. Bunlar: bütünleşik beceriler (birçok dil becerisini aynı anda kullanma gereksinimi) kelimeyi unutmama, yanlış telaffuz etme, dil bilgisi hatası, dil bilgisi eksikliği, kelime bilgisi eksikliği, yetersiz telaffuz bilgisi, dil bilgisi veya telaffuz takıntısı, konuşurken Türkçe düşünme ve çeviride zorluk yaşama, konuşmaya hazırlıksız olma, kültürel tıkanıklıklar (deyim, espri, atasözü gibi kültürel unsurların çevrilmesinde zorlanma), konuşma içeriğiyle ilgili zorluklar, pratik eksikliği, yabancı dile maruz kalma yetersizliği ve deneyim eksikliği. Bu unsurlar, İngilizce öğretmeni adaylarının konuşma performansları üzerinde hem bireysel hem de pedagojik boyutta etkili olmaktadır.

Konuşma kaygısının sonucunda ortaya çıkan duygular, oldukça çeşitli ve öğretmen adayları üzerinde yoğun bir etki yaratabilecek niteliktedir. Bu duygular: tedirginlik, yanlış telaffuzdan dolayı anlaşılmama korkusu, genel korku, endişe, heyecan, stres, aşırı dikkatli olma, tereddüt, yanlış kelime kullanma kaygısı, yanlış telaffuz etme kaygısı, etkileşim stresi ve mesleki kaygıdır (Bir İngilizce öğretmenin yanlış telaffuz etme lüksünün olmaması düşüncesi).

Konuşma kaygısının neden olduğu sonuçlar ise şu şekilde sıralanabilir: konuşma sırasında duraksama,

kelimeyi ya da telaffuzu hatırlayamama (tutulma), etkileşimde kopukluk yaşanması, sürekli kendini tekrarlama ve nihayetinde özgüven kaybı. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarını konuşurken hem psikolojik hem de akademik olarak etkilemektedir.

Konuşma öğelerinden dil bilgisinden kaynaklı kaygı yaşayan bir öğretmen adayı “*Dil bilgisi öğelerine çok takılırım. Doğru kullanıp kullanmadığım konusunda tedirginlik duyarım. Konuşmamın akıcı olmayacağını düşünürüm (ÖA7, E2).*” diyerek kaygısını dile getirmiştir. Bir başka öğretmen adayı ise “*Telaffuz en çok beni kaygılandıran öğedir. Birçok kelimeyi bilmeme rağmen cümle içinde değişiklik olsun diye kullanmak isterim fakat yanlış telaffuz etmekten tedirgin olduğum için o kelimenin eş anlamlısını söylerim daha kolay olduğu için. (ÖA2, K1)*” diyerek telaffuza vurgu yapmıştır. Akıcılığa vurgu yapan bir başka öğretmen adayı ise “*Akıcılık konusunda sıkıntı yaşıyorum. Çünkü içimden Türkçe düşündüğüm için ve dil bilgisine doğru yapmaya çalıştığım için akıcı konuşamıyorum. Genelde konuşurken telaffuza odaklandığım için bazen akıcılığımı kaybedebilirim. Bundan dolayı kaygılanıyorum. (ÖA2, K2)*” diyerek kaygı sebebini dile getirmiştir.

İngilizce öğretmeni adaylarının, İngilizce konuşurken ortaya çıkan kaygıya ilişkin fiziksel tepkilere ilişkin yaptıkları yüklemeler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların konuşurken ortaya çıkan kaygıya ilişkin fiziksel tepkilere ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Tepki	Fizyolojik tepkiler	Terleme, soğuk ter atma, kalbin hızlı atması, kalp çarpıntısı, nefes hızlanması, nefes almakta zorluk, vücudun ısınması, vücutta yanma hissi
	Motor ve kas tepkileri	El titremesi, bacak titremesi, diz titremesi, ayak sallama, yüz kızarması, aşırı el kol hareketleri
	Ses ve iletişim tepkileri	Ses tonunda değişiklik, ses titremesi, boğaz temizleme ihtiyacı, göz teması kuramama
	Sindirim sistemi ile ilgili tepkiler	Ağız kuruması, mide bulantısı, tuvalet ihtiyacı hissetme
	Duygusal ve psikolojik tepkiler	Kendini çirkin hissetme, baş dönmesi,
Tepkinin azalması/ Ortadan kalkması	Zaman ve süreç	Konuşmanın ilerlemesi, tecrübelenme
	Sosyal bağlantı ve ortam	Samimileşme, tanışıklık
	Eylem	Konuşmaya geçme

Tablo 9’da İngilizce öğretmeni adaylarının konuşurken hissettikleri fiziksel tepkiler ve bu tepkilerin azalması ya da ortadan kalkması ile ilgili görüşler, iki ana kategori altında incelenmiştir, bunlar “tepki” ve “tepkinin azalması/ortadan kalkması.” Tepki alt kategorisi, fizyolojik, motor ve kas tepkileri, ses ve iletişim tepkileri, sindirim sistemi ile ilgili tepkiler ve duygusal ve psikolojik tepkiler olmak üzere beş alt başlıktan oluşmaktadır. Fizyolojik tepkiler arasında terleme, soğuk ter atma, kalbin hızla atması, kalp çarpıntısı, nefes hızlanması, nefes almakta zorluk, vücudun ısınması ve vücutta yanma hissi yer almaktadır. Motor ve kas tepkileri ise el titremesi, bacak titremesi, diz titremesi, ayak sallama, yüz kızarması ve aşırı el-kol hareketleri olarak belirtilmiştir. Ses ve iletişim tepkileri arasında ses tonunda değişiklik, ses titremesi, boğaz temizleme ihtiyacı ve göz teması kuramama durumu bulunmaktadır. Sindirim sistemi ile ilgili tepkiler ise ağız kuruması, mide bulantısı ve tuvalet ihtiyacı hissetme olarak sıralanmıştır. Son olarak, duygusal ve psikolojik tepkiler arasında kendini çirkin hissetme ve baş dönmesi gibi durumlar yer almaktadır.

Tepkinin azalması ve ortadan kalkması başlığı altında, bu tepkilerin zaman ve süreç, sosyal bağlantı ve ortam ve eylem gibi üç önemli alt başlık ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Zaman ve süreç boyutunda, konuşmanın ilerlemesi ve yabancı dilde konuşma eyleminde tecrübe kazanıldıkça, fizyolojik kaygı belirtilerinin azaldığı ya da ortadan kalktığı belirtilmiştir. Sosyal bağlantı ve ortam boyutunda ise İngilizce öğretmeni adaylarının konuştuğu ortamdaki kişilerle samimiyet ya da onları tanınması, kaygı belirtilerinin azalmasına veya tamamen ortadan kalkmasına yol açmaktadır. Eylem boyutunda ise, konuşmaya başladığında fizyolojik kaygı belirtilerinin ortadan kalktığı ya da belirgin şekilde azaldığı ifade edilmiştir.

Bir İngilizce öğretmeni adayı “*Kalp çarpıntısı, titreme, terleme, özellikle ağız kuruluğu çok yaşıyorum. Bundan dolayı bildiğim şeyi söylemeyecek hale geliyorum (ÖA12, E3).*” diyerek yaşadığı kaygı düzeyini anlatmıştır. Bir başka öğretmen adayı “*Lavaboya ihtiyacım gelir ve genelde kendimi çirkin hissedirim. Çok özenmiş dahi olsam bir tık gerginlik oluşur. Her durumda böyle abartı tepkiler elbette vermem ama modumu düşük olduğu zamanlarda böyledir (ÖA14, K4).*” diyerek yaşadığı kaygı belirtilerini anlatmıştır. Bir başka öğretmen adayı ise “*Konuşma öncesinde kalp çarpıntısı ve titreme gibi durumlar yaşarken konuşmaya başlayınca bu tarz durumlar geçer ve kendime güvenerek konuşmaya başlarım (ÖA19, K3).*” diyerek yaşadığı kaygı belirtilerinin geçiciliğini vurgulamıştır.

İngilizce öğretmeni adaylarının, İngilizce konuşma kaygısı ile başa çıkmak için kullandıkları yöntemlere ilişkin yaptıkları yüklemeler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların İngilizce konuşma kaygısını yenmek için kullanılan yöntemlere ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Dil ve İletişim	Basitleştirme ve uyarlama	Basit kelime seçimi, basit cümle yapısı, içerik uyarlama
	Alternatif kullanım	Eş anlamlı kelime kullanma
	Pratik ve deneyim	Çevrimiçi yabancı arkadaş edinme, ana dil konuşuru pratiği, yapay zekâ ile sesli sohbet, çevrimiçi platformlar kullanma, yabancılarla konuşma
	Telaffuz ve kelime çalışma	Telaffuz çalışma, kelime bilgisini geliştirme
Bilişsel ve Duygusal	Olumlu düşünme	Olumlu telkin, hataları kabullenme, hatalardan ders alma
	Hazırlık ve planlama	Konuşmayı kafada tasarlama, ön hazırlık yapma, planlı olma, olumsuz senaryo canlandırma
	Zihinsel süreçler	İngilizce düşünme, fiktif senaryoda hissetme, hayali samimi iletişim kurmak
Fiziksel ve Motor	El ve beden kontrolü	Elinde kalem tutma, elinde bir şey tutma, bir yere tutunma, kolları bağlamak, ellerini tutma, parmak çıtlama, ayakları oynatma
	Beden dili ve göz teması	Beden dili kullanma, göz teması kurma
	Nefes ve sakinleşme	Düzenli nefes alışverişi, derin nefes alışverişi, kendini sakinleştirme
Pratik/Teknik Destek	Kendi başına pratik	Aynayla konuşma, kendi kendine konuşma, kameraya konuşma, ses kaydı alma, prova yapma
	İzleme ve dinleme	Film, dizi izleme, podcast dinleme, sesli kitap okuma
	Destekleyici iletişim	Arkadaşlarla konuşma, yargısız sohbet ortamı yaratma
Sosyal Destek	Ortam ve güven	Hayali samimi iletişim kurmak, olumlu sosyal bağlar oluşturma

Tablo 10’da İngilizce öğretmeni adaylarının İngilizce konuşma kaygısını yenmek veya konuşurken daha rahat hissetmek için başvurdukları yöntem, teknik ve stratejiler, beş ana kategori altında toplanmıştır. Bunlar: dil ve iletişim stratejileri, bilişsel ve duygusal stratejiler, fiziksel ve motor destek, pratik ve teknik destek ve sosyal destektir. Dil ve iletişim stratejileri üç alt başlığa ayrılmıştır: basitleştirme ve uyarlama, alternatif kullanımlar ve pratik ve deneyim. Basitleştirme ve uyarlama: İngilizce öğretmeni adayları konuşmalarını kolaylaştırmak için basit kelime seçimi, basit cümle yapıları kullanımı ve içerik uyarlaması gibi tekniklere başvurduklarını ifade etmişlerdir. Alternatif kullanımlar kategorisinde telaffuzunu bilmedikleri kelimelerin yerine eş anlamlılarını kullanarak iletişimlerini sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Pratik ve deneyim: çevrim içi platformlar, online yabancı arkadaşlık uygulamaları, yapay zekâ ile sesli sohbet, ana dili İngilizce olan kişilerle pratik yapma ve yabancılarla konuşma gibi yöntemlerle deneyim kazandıklarını ifade etmişlerdir.

Bilişsel ve duygusal stratejiler üç alt başlığa ayrılmıştır: olumlu düşünme, hazırlık ve planlama ve zihinsel süreçler. Olumlu Düşünme: öğretmen adayları, olumlu telkinlerle kaygılarını azaltmakta, hatalarını kabullenerek ve hatalardan ders çıkararak konuşma sürecine uyum sağlamaktadır. Hazırlık ve planlama: konuşma öncesinde düşüncelerini tasarlamak, ön hazırlık yapmak, planlı olmak ve konuşma sırasında olabilecek olumsuz senaryoları önceden hayal ederek bu senaryolara çözüm üretmek gibi yöntemler

kullanmaktadır. Zihinsel süreçler: İngilizce düşünme, kendini bir film veya dizi ortamındaymış gibi hayal etme (fiktif senaryolar) ve samimi bir iletişim ortamı kurma hayalleri gibi zihinsel stratejilere başvururlardır.

Fiziksel ve motor destek kategorisi üç alt başlığa ayrılmıştır: el ve beden kontrolü, beden dili ve göz teması ve nefes ve sakinleşme. El ve beden kontrolü: öğretmen adayları, elinde kalem veya başka bir nesne tutma, bir yere tutunma, kollarını bağlama, ellerini tutma, parmak çıtlama ve ayakları oynatma gibi yöntemlerle fiziksel olarak rahatladıklarını ifade etmişlerdir. Beden dili ve göz teması: İngilizce öğretmeni adayları beden dilini aktif kullanma ve göz teması kurma gibi stratejilere başvurarak iletişimlerini desteklemektedirler. Nefes ve sakinleşme: düzenli ve derin nefes alışverişi yapmak, kendini sakinleştirme teknikleri kullanmak bu alt başlıkta yer almaktadır.

Pratik ve teknik destek kategorisi iki alt başlığa ayrılmıştır, bunlar: kendi başına pratik ile izleme ve dinleme. Kendi başına pratik: Öğretmen adayları, aynayla konuşma, kendi kendine konuşma, kameraya konuşma, ses kaydı alma ve prova yapma gibi bireysel yöntemlerle pratik yapmaktadır. İzleme ve dinleme: film ve dizi izleme, podcast dinleme ve sesli kitap okuma gibi yöntemler kullanarak kaygılarını yenmeye çalışmaktadırlar. Sosyal destek kategorisi iki alt başlığa ayrılmıştır, bunlar destekleyici iletişim ile ortam ve güvendir. Destekleyici iletişim: öğretmen adayları, arkadaşlarıyla konuşma, yargısız sohbet ortamları oluşturma ve kendilerini rahat hissedecekleri bireylerle iletişim kurma gibi stratejilere başvurmaktadır. Ortam ve güvende ise samimi ve olumlu sosyal bağlar oluşturmak, hayali olarak samimi bir iletişim ortamı kurmak gibi teknikler yer almaktadır.

Kaygısını yenmek için teknolojik imkanlardan yararlanan bir öğretmen adayı “Bir uygulamada yapay zekayla sesli sohbet ediyorum (ÖA9, K3).” demiştir. Bir başka öğretmen adayı ise “Güven vermesi için bir yere tutunmak veya kollarımı bağlamak gibi yöntemler kullanırım (ÖA4, E1).” diyerek fiziksel rahatlama yönteminden bahsetmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ise “Konuşurken daha rahat hissetmek için kendimi yabancı bir dizi veya filmdeymiş gibi hissederim böylece daha rahat ve pratik konuşurum (ÖA17, E2).” diyerek fiktif senaryolardan yararlandığını ifade etmiştir.

İngilizce öğretmeni adaylarının, İngilizce konuşma kaygısının kaynaklarına ilişkin yaptıkları yüklemeler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların İngilizce konuşma kaygısının kaynaklarına ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod
Kaygının Kaynakları	Bireysel Etmenler	Kişisel kaygı ve korkular, hata yapma korkusu, kaygı, çekingenlik, pratik eksikliği, konu hakimiyeti, konu bilgisizliği, tecrübe eksikliği, yargılama, dinlenmeme, dinleyici bilgisi kaygısı, kişisel beceriler ve bilgi, kıyas stresi, ileri düzey konuşmacı, başarı baskısı
	Sosyal Etmenler	Sosyal ortam ve dinleyiciler, kalabalık ortam, dinleyici ilgisizliği, dinleyici özellikleri, eleştirici ortam, aşırı müdahale, otorite figürleri, göz teması kurma, dinleyici bilgisi kaygısı, sosyal ilişkiler ve samimiyet, samimiyet derecesi, yabancılarla konuşma, önemli bir kişi, tanımadıklarıyla rahatlık
	Kültürel Etmenler	Kültürel beklentiler, kültürel etkenler, anadil konuşuru, ciddi bir ortam, bekleme aşaması, yanlış telaffuzla gülünmesi, sosyal ve kültürel bağlam, yaşça büyükler, yeni bir öğretmen, resmi bir ortam, kişi statüsü, geçmiş travmalar, dalga geçilmesi
	Fiziksel Etmenler	Fiziksel tepkiler ve çevresel koşullar, fiziksel çevre, dinleyici ilgisizliği, aşırı müdahale, fiziksel ve zihinsel hazırlık, olumsuz senaryo, geçmiş travmalar

Tablo 11’de İngilizce öğretmeni adaylarının konuşma kaygısının kaynaklarına ilişkin yaptıkları yüklemeler dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar: bireysel, sosyal, kültürel ve fiziksel etmenlerdir. Bireysel etmenler kategorisinde, İngilizce öğretmenleri kişisel kaygı ve korkular yaşadıklarını, hata yapma korkusu, çekingenlik yaşadıklarını; tecrübe ve pratik eksiklikleri olduğunu ve konuya yeterince hâkim olmadıkları için kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca dinleyicilerin de onlarda konuşma kaygısını tetiklediklerini ifade etmişlerdir. Dinleyicilerin onları yargılaması, dinlememesi, dinleyicinin bilgisinin fazla olması, dinleyicinin ileri düzey konuşmacı olması, kişisel bilgi ve becerilerdeki yetersizlikler de öğretmen adaylarında konuşma

kaygısı oluşturmaktadır. Sosyal etmenler kategorisinde, sosyal ortam ve dinleyiciler, ortamın kalabalık, dinleyicinin ilgisiz olması, dinleyicinin sahip olduğu özellikler, ortamın eleştirici olması, konuşmaya aşırı müdahale edilmesi, otorite figürleri, göz teması kurma, dinleyicinin çok bilgili olması, sosyal ilişkiler ve samimiyet, samimiyet derecesi, yabancılarla konuşma, önemli bir kişiyle konuşma gibi etkenler öğretmen adaylarında kaygı yaratmaktadır. Öğretmen adayları tanımadıkları insanlarla konuşurken daha rahat olduklarını ifade etmişlerdir.

Kültürel etmenler kategorisinde öğretmen adayları: kültürel beklentiler, etkenler, anadil konuşuru, ciddi ya da resmi bir ortamda konuşma yapılacak olması, bekleme aşaması, yanlış telaffuza gülünmesi, sosyal ve kültürel bağlam, yaşça büyüklerle konuşma yapmanın, yeni bir öğretmenle konuşma yapmanın, konuşulacak kişinin statüsü, geçmiş travmalar ve konuşmayla dalga geçilmesi gibi etkenlerin kendilerinde kaygı yarattığını ifade etmişlerdir. Fiziksel etmenler kategorisinde ise öğretmen adayları: fiziksel tepkiler ve çevresel koşullar, fiziksel çevre (örneğin, kalabalık, sessiz ortam), dinleyici ilgisizliği, aşırı müdahale, fiziksel hazırlık ve zihinsel hazırlık, olumsuz senaryo, geçmiş travmalar gibi etkenlerin kendilerinde kaygı yarattığını ifade etmişlerdir.

Bir öğretmen adayı *"Bulduğum ortam beni geriyor. Çok iyi konuşanları görünce veya izleyince kendimi eksik hissediyorum (ÖA8, K2)."* diyerek bireysel ve sosyal etmenlere vurgu yapmıştır. Bir başka öğretmen adayı *"Sınav ya da mülakat tarzı bir şey ise yani konuşmamın değerlendirileceği bir ortamda isem kaygılanırım (ÖA16, 3E)."* diyerek kaygısının kaynağını dile getirmiştir. Bir başka öğretmen adayı ise *"Toplumumuz çok eleştirici ve yargılayıcı bu durum genelde sorun oluyor (ÖA11, E4)."* diyerek sosyal ve kültürel etmenlere değinmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İngilizce öğretmeni adaylarının konuşma kaygısına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada İngilizce öğretmeni adaylarının kaygı düzeyinin genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları en fazla hazırlık yapmadan konuşmak zorunda oldukları zaman yüksek kaygı yaşamaktalar. Akar'ın (2021) çalışmasında da katılımcıların en fazla kaygı yaşadıkları durum hazırlıksız konuşmadır. 1. Sınıf öğretmen adayları 4. Sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazla konuşma kaygısı yaşamaktalar. Bu durum eğitim sürecinde ilerledikçe öz yeterlik algı düzeyinin artmasıyla açıklanabilir. Nitekim Septiawan, Setiyadi, Mahpul, Sukirlan ve Nisa'nın (2025) çalışmalarında öz yeterlik düzeyi artıkça kaygı düzeyi de azalmıştır. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla kaygılı olduğu görülmüştür. Genç Şengül ve Büyükkarcı'nın (2023) çalışmalarında da kadın öğretmenlerin kaygı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Şener'in (2018) çalışmasında da 1. Sınıf öğretmen adayları ile kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Tien'in (2018) çalışmasında ise daha az İngilizce öğrenme geçmişine sahip öğrenenler ile kadın öğrenenlerin kaygı düzeyi daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmen adayları konuşurken, akıcılık, kelime bilgisi, telaffuz, dil bilgisi, etkileşim, içerik ve anlaşılabilirlik gibi konuşma öğelerinden dolayı kaygı yaşamaktalar. Bunun sebebi ise öğretmen adaylarının sahip olduğu eksiklik, hata, yetersizlik, takıntı gibi duygulardır. Bu sebepler öğretmen adaylarında konuşma esnasında korku, kaygı, baskı, endişe, tereddüt ve heyecan gibi duygular yaratmaktadır ve bu duygular da İngilizce konuşurken öğretmen adaylarında duraksama, tutulma, kopukluk, tekrar ve özgüven kayıplarına yol açmaktadır. Tien'in (2018) çalışmasında öğrenenler, anlaşılma, kelime bilgisi eksikliği ve dil bilgisi eksikliğinden dolayı konuşma kaygısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Damayanti ve Listyani'nin (2020) çalışmasında da öğrenciler benzer sebeplerden dolayı konuşma kaygısı yaşamaktadır (2020). Duman, Göral ve Bilgin'in (2017) yaptıkları çalışmada da öğretmen adayları konuşma esnasında endişe, tereddüt ve korku yaşadıklarını fakat konuşmaya başlayınca bu korkunun geçtiğini ifade etmişlerdir. Vural (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının sahip olduğu kişisel özelliklerinin onların kaygı durumlarını etkilediği sonucuna varmıştır.

İngilizce öğretmeni adaylarında konuşma kaygısının kaynakları dört farklı grup şeklinde ortaya çıkmıştır. Bunlar, bireysel etmenler, sosyal etmenler, kültürel etmenler ve fiziksel etmenlerdir. Duman, Göral ve Bilgin'in (2017) yaptıkları çalışmada da konuşma kaygısının kaynakları bunlara benzer şekilde ortaya çıkmıştır. Bu kaynaklar, aile, öğretmen, bireysel ve arkadaş başlıkları altında toplanmıştır. Şener'in (2018) çalışmasında ise kaygı kaynakları öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamı olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Baykara ve Aksu Ataç'ın (2021) çalışmasında da farklı kültürel geçmişlere sahip katılımcıların bu duruma bağlı olarak kaygı düzeylerinin arttığı ya da azaldığı sonucuna varılmıştır. Takkaç Tulgar (2018) ile

Alamri ve Qasem'in (2024) çalışmalarında da katılımcıların yabancı dilde konuşma kaygısının sebepleri hata yapma korkusu, olumsuz değerlendirilme endişesi, ani sorularla karşılaşma, kendini başkalarıyla kıyaslama olarak ortaya çıkmıştır. Okyar'ın (2023) çalışmasında da katılımcıların olumsuz değerlendirilme korkusu arttıkça yabancı dil konuşma kaygısının arttığı görülmüştür. İngilizce öğretmeni adayları, kaygı durumunda fizyolojik; motor ve kas, ses ve iletişim; sindirim sistemi, duygusal ve psikolojik tepkiler olmak üzere çeşitli fizyolojik tepkiler vermektedirler. Bu tepkiler öğretmen adayları konuşmaya geçince, konuşma ilerledikçe ve sosyal bağlantı kuvvetlendikçe azalmakta veya ortadan kalkmaktadır. Tekir (2021) çalışmasında katılımcıların yabancı dilde konuşma kaygısını artıran sebepler olumsuz önceki deneyimler, olumsuz değerlendirilme korkusu, kelime bilgisi yetersizliği, sınırlı konuşma fırsatları ve sosyal baskı olarak sıralanmıştır. Benzer şekilde, Al-Khotaba, Alkhataba, Abdul-Hamid ve Bashir'in (2019) çalışmalarında da kişisel, kişilerarası ve sınıf içi etkileşim temelli kaygılar yabancı dilde konuşma kaygısını besleyen önemli etmenler arasında yer aldığı görülmüştür. Bu bulgular, dil öğrenim sürecinde farklı düzeylerde ortaya çıkan kaygı türlerinin azaltılmasına yönelik bütüncül yaklaşımların gerekliliğine işaret etmektedir.

İngilizce öğretmeni adayları konuşma kaygısını yönetebilmek için çok çeşitli stratejileri başvurmuşlardır. Bu stratejiler beş başlık altında toplanmıştır. Öğretmen adayları en çok dil ve iletişim ile ilgili stratejiler geliştirmişlerdir. Sonrasında bilişsel ve duyuşsal, fiziksel ve motor, pratik/teknik ve sosyal destek stratejileri bunları izlemektedir. Bu bulgular İngilizce öğretmeni adaylarının yabancı dilde konuşurken yaşadıkları kaygının zamanla azalabileceğini ve belirli faktörlere bağlı olarak ortadan kalkabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, deneyim ve sosyal etkileşimin kaygı seviyeleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmen adaylarının teknolojik araçlar aracılığıyla kaygılarını azaltma yönünde çeşitli stratejiler geliştirdiklerini de göstermektedir. Benzer şekilde Aydın ve Zeinolabedini'nin (2024) çalışmalarında da katılımcılar yapay zekâ araçlarını çeşitli sebeplerden dolayı yabancı dil öğrenme süreçlerinde kullanmaktadırlar.

Yabancı dil de konuşma kaygısı son derece kişisel sebeplere dayanabilmekte ve bu yüzden görünmezdir. Bazı kaygı sebepleri öğretmenler tarafından fark edilebilirken bazıları tamamen görünmezdir. İşte bu sebeple yabancı dilde konuşma kaygısıyla baş etmek çoğu zaman öğretmen ve öğrenciler için zor olabilmektedir (Zambak ve Çetinkaya, 2023).

Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir

- Araştırmada öğretmen adaylarının en fazla kaygı yaşadığı durumun, hazırlık yapmadan İngilizce konuşmak zorunda kaldıkları anlar olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle, öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma durumlarına karşı direnç geliştirebilmeleri amacıyla, öğretim sürecine planlı olarak doğaçlama konuşma, ani cevap verme, kısa süreli tartışmalar, spontane soru-cevap oturumları gibi etkinlikler dahil edilmelidir.
- Öğretmen adayları kaygılandığında dışardan gözlemlenmeye olanak veren birçok fiziksel tepki oluşturmaktadır. Eğitimciler bu tepkileri fark etmeli ve bu konuda üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelidirler.
- Öğretmen adayları çevrenin çok eleştirel yaklaştığını ve herhangi bir değerlendirme durumunda daha fazla kaygılandıklarını ifade etmişlerdir. Kaygıyı yenmek için eğitimcilerin ve diğer öğretmen adaylarının yaptıkları eleştiriler nicelik olarak uygun ve yapıcı olmalıdır. Değerlendirme ortamı öğrencinin gerçek performansını ortaya koyabileceği şekilde düzenlenmelidir.
- Öğretmen adayları konuştuğça ve sosyal destekler arttıkça kaygılarının azaldığını ifade etmişlerdir. Bu sebeple sınıf içinde konuşmak için daha fazla olanak sağlayan küçük gruplar veya ikili çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The modern language journal*, 78(2), 155-168.
- Akar, Ç. (2021). Speaking anxiety of learners of English in Turkey at different age groups. *Language Education and Technology*, 1(2), 63-78.
- Alamri, W. & Qasem, F. (2024). Foreign language speaking anxiety in relation to gender: students and teachers' perceptions. *Cogent Education*, 11(1), 2423440.
- Al-Khotaba, H.H.A., Alkhataba, E. H. A., Abdul-Hamid, S. & Bashir, I. (2019). Foreign Language Speaking Anxiety: A Psycholinguistic Barrier Affecting Speaking Achievement of Saudi EFL Learners. *Arab World English Journal*, 10 (4)313- 329. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no4.23>
- Aydın, S. & Zeinolabedini, M. (2024). Integrating artificial intelligence into foreign language learning: Learners' perspectives. *EJER Congress: 2024 International Eurasian Educational Research Congress, Conference Proceedings* içinde (121-126 ss.). Kocaeli, Turkey: Anı Yayıncılık.
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydos, E. H. (2025). Art in early childhood period: Experiences and effects. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi (Journal of Theoretical Educational Science)*, 18(2), 302-321.
- Awan, R. N., Azher, M., Anwar, M. N. & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students achievement. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 7(11), 33-40.
- Bailey, P., Daley, C. E. & Onwuegbuzie, A. J. (1999). Foreign language anxiety and learning style. *Foreign language annals*, 32(1), 63-76.
- Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Bilkent Üniversitesi, İstanbul.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 101-119.
- Batumlu, D. & Erden, M. (2007). Yıldız teknik üniversitesi yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde kuram ve uygulama*, 3(1), 24-38.
- Baykara, T. & Aksu Ataç, B. (2021). Attitudes of Turkish and foreign students towards English language, and their English speaking anxiety. *Turkish international schools in Saudi Arabia. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1). 485-504.
- Bloomfield, H. H. (2007). *Healing anxiety naturally*. Erişim adresi: <https://epdf.pub/healing-anxiety-naturally.html>
- Bozavli, E. & Gulmez, R. (2012). Turkish Students' Perspectives on Speaking Anxiety in Native and Non-Native English Speaker Classes. *US-China Education Review B* 12,1034-1043.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cakıcı, D. (2016). The Correlation among EFL learners' test anxiety, foreign language anxiety and language achievement. *English Language Teaching*, 9(8), 190-203.
- Casado, M. A. & Dereshiwsy, M. I. (2001). Foreign language anxiety of university students. *College Student Journal*, 35(4).
- Chan, D. Y. C. & Wu, G. C. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.
- Chen, T. Y. & Chang, G. B. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign language annals*, 37(2), 279-289.
- Cleese, J. (2010). Anxiety & panic attacks stop attacks in their tracks! *I Feel Good Magazine*. Erişim adresi: <https://www.free-ebooks.net/self-improvement/Anxiety-Panic-Attacks/pdf?dl&preview>
- Çağatay, S. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 648-656.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi. Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1). 379-406. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Damayanti, M. E. & Listyani, L. (2020). An analysis of students' speaking anxiety in academic speaking class. *English Language Teaching and Research Journal*, 4(2), 152-170.
- Debreli, E. ve Demirkan, S. (2016). Sources and levels of foreign language speaking anxiety of English as a foreign language university students with regard to language proficiency and gender. *International Journal of English Language Education*, 4 (1), 49-62.

- Demir, F. E. (2025). Examining the Perspectives of Special Education Pre-Service Teachers on the Education of Syrian Students with Special Needs Under Temporary Protection Status. *International Journal of Whole Schooling*, 21(1), 1.
- Demirdöken, G. & Okur, S. (2023). Psychometric properties of speaking anxiety scale and an interdisciplinary investigation with serial mediation analysis. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(3), 706-722.
- Demirkasımoğlu, N. (2021). Nitel Araştırma Geleneğinde Nicel Göstergelerin Kullanımı ve Genellenebilirlik Üzerine Bir Değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 231-242.
- Dewaele, J. M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409.
- Doğan, A. (2008). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Dil Dergisi*, (139), 48-67.
- Duman, B., Göral, G. N. & Bilgin, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin sınıf ortamında yabancı dil konuşma kaygısı üzerine nitel bir çalışma. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 13-27.
- Effiong, O. (2016). Getting them speaking: Classroom social factors and foreign language anxiety. *Tesol Journal*, 7(1), 132-161.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language learning*, 43(2), 157-194.
- Genç Şengül, B. & Büyükkaracı, K. (2023). A Correlation Study on EFL Students' Self-Efficacy and Attitudes Towards English and Foreign Language Speaking Anxiety. *Innovational Research in ELT*, 4(1), 32-46.
- Gregersen, T. S. (2005). Nonverbal cues: Clues to the detection of foreign language anxiety. *Foreign language annals*, 38(3), 388-400.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3), 365-372.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Liu, M. & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86.
- Luo, H. (2014). Foreign language speaking anxiety: A study of Chinese language learners. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 15, 99-117.
- Matsuda, S. & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21-36.
- Merç, A. & Özalp, Ö.S. (2022). The relationship between speaking anxiety and willingness to communicate: A quantitative inquiry. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 6(3), 294311.
- Okyar, H. (2023). Foreign language speaking anxiety and its link to speaking self-efficacy, fear of negative evaluation, self-perceived proficiency and gender. *Science Insights Education Frontiers*, 17(2), 2715-2731.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20(2), 217-239.
- Orakçı, Ş. (2018). İngilizce konuşma kaygısı ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-18. DOI: 10.29129/inujgse.375916
- Öner, G. & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.
- Öztürk, G. (2017). İngilizce hazırlık programındaki öğrenci ve okutmanların İngilizce konuşma sınavlarına dair görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2081- 2095.
- Rafieyan, V. (2016). Discovering factors of foreign language speaking anxiety and coping strategies. *Journal for the Study of English Linguistics*, 4(1), 111-125.
- Saito, Y. & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-249.
- Sanders, D. & Wills, F. (2002). *Counselling for anxiety problems*. New Delhi: SAGE Publications, London Thousand Oaks.

- Septiawan, H., Setiyadi, B., Mahpul, M., Sukirlan, M. & Nisa, K. (2025). The anxiety in English for foreign language speaking class: the case of university students in Lampung context. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(1), 362-370.
- Subaşı, G. (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2), 29-49.
- Şener, S. (2018). Öğretmen adaylarının yabancı dil derslerinde İngilizce konuşma kaygıları ile ilgili algıları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 178-194.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon Press Inc..
- Tanveer, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Glasgow, Glasgow, UK.
- Takkaç Tulgar, A. (2018). Speaking Anxiety of Foreign Learners of Turkish in Target Context. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(2), 313-332.
- Teaching English. (2020). Erişim adresi: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/sub-skills>
- Tercan, G. & Dikilitaş, K. (2015). EFL students' speaking anxiety: a case from tertiary level students. *ELT Research Journal*, 4(1), 16-27.
- Tekir, S. (2021). Dealing with Turkish EFL learners' speaking anxiety conditions. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 3424-3442.
- Tien, C. Y. (2018). English speaking anxiety in EFL university classrooms in Taiwan. *European Journal of English Language Teaching*. 4(2), 21-34.
- Topçu, S. & Güney, Y. E. (2023). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yetersizlik duygusu ve İngilizce konuşma kaygısı arasındaki ilişki. *Asya Studies*, 7(24), 353-361.
- Tsiplakides, I. & Keramida, A. (2009). Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English Classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44.
- Tüm, D. & Kunt, N. (2013). Speaking Anxiety Among Efl Student Teachers İngilizce Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı. *HU Journal of Education*, 28(3), 385-399.
- Von Würde, R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ876838>
- Vural, H. (2019). The relationship of personality traits with English speaking anxiety. *Research in Educational Policy and Management*, 1(1), 55-74.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC journal*, 37(3), 308-328.
- Yalçın, Ö. & İnceçay, V. (2014). Foreign language speaking anxiety: The case of spontaneous speaking activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 2620-2624.
- Yaman, H. & Sofu, M. S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3).
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172.
- Yumru, H. & El Sharkawy, N. (2019). An Investigation Into the factors that lead to speaking anxiety among EFL learners. *International Journal of Media Culture and Literature*, 5(1), 27-44.
- Zambak, B. & Çetinkaya, Y. B. (2023). Students' Foreign Language Speaking Anxiety: The Roots of the Problem. *EJER Congress: 2023 X International Eurasian Educational Research Congress, Conference Proceedings içinde (322-336 ss.)*. Ankara, Turkey: Anı Yayıncılık.

Etik, Beyan ve Açıklamalar

1. Etik Kurul izni ile ilgili;

Bu çalışmanın yazar/yazarları, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun tarih 21.11.2024 sayı 15 ve karar 19 ile etik kurul izin belgesi almış olduklarını beyan etmektedir.

2. Bu çalışmanın yazar/yazarları, araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyduklarını kabul etmektedir.

3. Bu çalışmanın yazar/yazarları kullanmış oldukları resim, şekil, fotoğraf ve benzeri belgelerin kullanımında tüm sorumlulukları kabul etmektedir.

4. Bu çalışmanın benzerlik raporu bulunmaktadır.
