



**YÖNLENDİRİLMİŞ SÖZLÜ SUNUMLARIN
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA
KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Dilara YILMAZ

Yüksek Lisans Tezi

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
İNGİLİZ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**YÖNLENDİRİLMİŞ SÖZLÜ SUNUMLARIN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
KONUŞMA KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

(The Effect of Guided Oral Presentations on High School Learners' English Speaking
Anxiety)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Dilara YILMAZ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Veysel KARSLI

Erzurum
Temmuz, 2025



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Dr. Öğr. Üyesi Veysel KARSLİ danışmanlığında Dilara YILMAZ tarafından hazırlanan “**YÖNLENDİRİLMİŞ SÖZLÜ SUNUMLARIN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**” başlıklı çalışma 14/07/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Yabancı Diller Eğitimi - Anabilim Dalı İngilizce Eğitimi Bilim Dalı'nda **Yüksek Lisans** tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KESMEZ <i>BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ</i>	e-imza
Jüri Üyesi (Danışman):	Dr. Öğr. Üyesi Veysel KARSLİ <i>ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ</i>	e-imza
Jüri Üyesi:	Doç.Dr. Oktay YAĞIZ <i>ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ</i>	e-imza

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

26/08/2025
Prof.Dr. Refik DİLBER
Enstitü Müdürü
e-imza



ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Yönlendirilmiş Sözlü Sunumların Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygısı Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

14 /07/ 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Dilara YILMAZ

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince, özellikle de tez yazım sürecinde her ihtiyaç duyduğumda yanımda olan, bilgisiyle bana yol gösteren, sabrıyla destek olan, akademik gelişimime büyük katkı sunan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Veysel KARSLI'ya en içten saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte, maddi ve manevi olarak her zaman yanımda olan; varlığıyla bana güç ve motivasyon kaynağı olan, yolumu aydınlatan başta babam Recep YILMAZ'a, her zaman bana inanan ve desteğini esirgemeyen anneme ve kıymetli aileme en içten teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız.

Dilara YILMAZ

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ YÖNLENDİRİLMİŞ SÖZLÜ SUNUMLARIN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA KAYGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Dilara YILMAZ

Temmuz 2025, 132 Sayfa

Amaç: Bu çalışma, yönlendirilmiş sözlü sunumların lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları ve konuşma performansları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem: Bu çalışmada, yönlendirilmiş sözlü sunumların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin konuşma kaygısı ve konuşma performansı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla açıklayıcı sıralı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda, tek grup ön test-son test yarı deneysel desen tercih edilmiş; nitel boyutunda ise elde edilen bulguları derinlemesine desteklemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Van İpekyolu Borsa İstanbul Fen Lisesi'nde öğrenim gören 26 adet 10. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yüz yüze yürütülen yönlendirilmiş sözlü sunum sürecinde, öğrencilere sunacakları konular önceden belirlenmiş ve bu doğrultuda araştırmacı tarafından hazırlanmış şablonlarla haftalık sunum görevleri verilmiştir. Araştırma sürecinde, belirlenen her bir araştırma sorusuna karşılık gelecek şekilde üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır: İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Performansı Rubriği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.

Bulgular: Araştırmanın sonuçları, yönlendirilmiş sözlü sunumlar uygulaması sonunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin önemli bir ölçüde düştüğünü, konuşma performanslarının ise arttığını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin yönlendirilmiş sözlü sunumlara yönelik görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar: Araştırma sonucunda yönlendirilmiş sözlü sunumların yabancı dil eğitiminde kullanılmasının yabancı dil konuşma kaygısının konuşma becerileri üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle yabancı dil eğitimcilerinin öğrencilerinin konuşma kaygısını azaltmak ve konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için yönlendirilmiş sözlü sunumları bir öğrenme aracı olarak kullanabilecekleri önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil konuşma kaygısı, sözlü sunumlar, yönlendirilmiş sözlü sunumlar, yabancı dil konuşma performansı

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE EFFECT OF GUIDED ORAL PRESENTATIONS ON HIGH SCHOOL LEARNERS' ENGLISH SPEAKING ANXIETY

Dilara YILMAZ

July 2025, 132 Pages

Purpose: This study aims to determine the effects of guided oral presentations on high school students' English speaking anxiety and speaking performance.

Method: In this study, an explanatory sequential mixed-methods research design was employed to determine the effects of guided oral presentations on the speaking anxiety and speaking performance of high school students learning English as a foreign language. In the quantitative dimension of the study, a one-group pre-test–post-test quasi-experimental design was used, while in the qualitative dimension, semi-structured interview forms were administered to support the findings in depth. The sample of the study consisted of 26 tenth-grade students studying at Van İpekyolu Borsa İstanbul Science High School. During the face-to-face guided oral presentation process, the topics to be presented by the students were predetermined, and weekly presentation tasks were assigned based on templates prepared by the researcher. Throughout the research process, three different data collection tools were used in line with the research questions: the English Speaking Anxiety Scale, the Speaking Performance Rubric, and the Semi-Structured Interview Form.

Findings: The results of the study revealed that, by the end of the guided oral presentations, students' levels of speaking anxiety had significantly decreased, while their speaking performance had improved. In addition, interviews with the students indicated that their perceptions of guided oral presentations were mostly positive.

Conclusions: The results of the study showed that the use of guided oral presentations in foreign language education was effective in reducing the negative impact of foreign language speaking anxiety on speaking skills. Therefore, it is recommended that foreign language educators use guided oral presentations as an instructional tool to help reduce students' speaking anxiety and improve their speaking skills.

Keywords: foreign language speaking anxiety, oral presentations, guided oral presentations, foreign language speaking performance

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Varsayımlar	5
Terim ve Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM	7
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	7
Yabancı Dilde Konuşma Becerisi	7
Yabancı Dilde Konuşma Becerisinin Öğrenilmesi ve Öğretilmesinde Karşılaşılan Zorluklar.....	8
Geleneksel Yöntemlerin Kullanılması	8
Çevrenin Yabancı Dil Öğrenimine Etkisi	9
Öğretimsel Sorunlar	9
Duyuşsal Etkenler	10
Yabancı Dil Kaygısı.....	13
Yabancı Dil Kaygısı Bileşenleri	14
Yabancı Dil Konuşma Kaygısı	14
Yabancı Dil Konuşma Kaygısının Kaynakları.....	15
Kişisel Nedenler ve Öğrenci İnançları	15

Öğretmen Yaklaşımı	19
Öğretim Yöntemleri - Sınıf Etkinlikleri	20
Sözlü Sunumlar	21
Kontrollü Sözlü Sunumlar	22
Yönlendirilmiş Sözlü Sunumlar	22
Serbest Sözlü Sunumlar	23
Yabancı Dil Bağlamında Sözlü Sunumları Kullanmanın Önemi	23
Sözlü Sunumların Dezavantajları	26
Sözlü Sunumlar ve İngilizce Konuşma Kaygısı	28
Sözlü Sunumlar İle İlgili Yürütülen Bazı Çalışmalar	31
Yabancı Dil Konuşma Kaygısını Azaltmada Yönlendirilmiş Sözlü Sunumların Kullanılması	35
Sözlü Sunumların Kuramsal Çerçevesi	36
Duyuşsal Filtre Hipotezi (AFH)	36
İletişimsel Dil Öğretimi (CLT)	37
Görev Temelli Dil Öğretimi	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	40
Yöntem	40
Araştırma Yöntemi	40
Çalışma Grubu	41
Veri Toplama Araçları	43
İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (Orakcı, 2018)	43
Konuşma Performansı Rubriği	44
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	45
Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği ve Güvenirliği	45
Süreç	46
Sunum Konularının Belirlenmesi	46
Pilot Uygulama	48
Ana Uygulama	49
Sunumlar Esnasında Yaşanılan Problemler ve Çözümler	53
Verilerin Analizi	54
Nicel Veri Analizi	54
Nitel Veri Analizi	55
Araştırmacı Rolü	55
Geçerlik ve Güvenirlik	56

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	57
Bulgular	57
Yönlendirilmiş Sözlü Sunumların Öğrencilerin Konuşma Kaygı Düzeylerine Etkisi ...	57
Yönlendirilmiş Sözlü Sunumların Öğrencilerin Konuşma Performansına Etkisi.....	58
Pilot Uygulama	58
Ana Çalışma	58
Öğrencilerin Yönlendirilmiş Sözlü Sunumlara İlişkin Görüşleri.....	59
BEŞİNCİ BÖLÜM	64
Tartışma ve Sonuç	64
Yönlendirilmiş Sözlü Sunumların Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygıları Üzerindeki Etkisi Nedir?	64
Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Kaygı Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır ?.....	65
Yönlendirilmiş Sözlü Sunumların Öğrencilerin İngilizce Konuşma Performansına Etkisi Nedir?.....	66
Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Konuşma Performansları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?	67
Öğrencilerin Yönlendirilmiş Sözlü Sunumlara İlişkin Görüşleri Nelerdir?	67
Yönlendirilmiş Sözlü Sunumların Olumlu Etkileri	67
Öğrenciler Tarafından Bildirilen Zorluklar.....	69
Uygulama Sonrasında Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Nitel Veriler, Nicel Bulguları Hangi Yönleriyle ve Nasıl Açıklar?	70
Sonuç.....	70
Öneriler.....	72
Eğitim Paydaşlarına Yönelik Öneriler	72
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	72
KAYNAKÇA	73
EKLER	83
EK-1. Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayı	83
EK- 2. Van Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kurum İzni	84
EK-3. Ebeveyn Olur İzni.....	85
EK-4. Bilgilendirilmiş Olur Formu.....	86
EK-5. Ses Görüntü Veli İzin Formu	87
EK- 6. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (Orakcı, 2018)	88
EK-7. Konuşma Performansı Rubriği	91

Ek-8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	92
EK-9. Ölçek Kullanım İzni	94
EK-10. Sunum Şablonları	95
ÖZ GEÇMİŞ.....	118



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışmaya Katılan 26 Öğrencinin Demografik Bilgileri	42
Tablo 2. Araştırma Soruları ve İlişkili Oldukları Veri Toplama Araçları.....	43
Tablo 3. 119 Öğrencinin Konuşma Kaygısı Ortalaması	47
Tablo 4. Öğrencilerin Ön Test Konuşma Performanslarına İlişkin Bulgular	48
Tablo 5. Ön Test Konuşma Performans Puanları Normallik Testi	49
Tablo 6. Öğrencilerin Sunum Yaparken Yaşadıkları Sorunlar ve Bunlara Yönelik Geliştirilen Çözümler	53
Tablo 7. Araştırma Sorularıyla İlişkili Veri Analiz Yöntemleri.....	54
Tablo 8. Ön test- Son test Konuşma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	57
Tablo 9. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları (İlişkili Örneklemeler).....	57
Tablo 10. Öğrencilerin Pilot Çalışmadaki Konuşma Performansı Puanları	58
Tablo 11. Öğrencilerin Ana Çalışmadaki Konuşma Performansı Puanları	59
Tablo 12. Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşlerini Etkileyen Olumlu Faktörler	60
Tablo 13. Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşlerini Etkileyen Olumsuz Faktörler ...	62

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Yönlendirilmiş Sözlü Sunum Konuları</i>	47
Şekil 2. <i>Kitap Tanıtımı Yapan Öğrenciler</i>	48
Şekil 3. <i>Haber Tanıtımı Yapan Bir Öğrenci-1</i>	50
Şekil 4. <i>Gelenekleri Tanıtan Bir Öğrenci-1</i>	50
Şekil 5. <i>Gelenekleri Tanıtan Bir Öğrenci-2</i>	51
Şekil 6. <i>Motive Edici Bir Söz Üzerinde Konuşan Öğrenci</i>	51
Şekil 7. <i>Mucitler ve İcatları Üzerine Konuşan Bir Öğrenci</i>	52
Şekil 8. <i>Yemek Tarifi Veren Bir Öğrenci</i>	52
Şekil 9. <i>Haber Tanıtımı Yapan Bir Öğrenci-2</i>	53

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AFH	: Affective Filter Hypothesis (Duyuşsal Filtre Hipotezi)
CLT	: Communicative Language Teaching (İletişimsel Dil Öğretimi)
EFL	: English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce)



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Konuşma, iletişimin en temel biçimidir ve bireylerin düşüncelerini paylaşmasını, argüman oluşturmalarını, kavramları açıklamasını, bilgi aktarmasını ve başkalarını etkilemesini sağlar. Öğrenciler kişisel yaşamlarında, gelecekteki kariyerlerinde, sosyal ortamlarda ve siyasi faaliyetlerde güçlü konuşma becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamlarda, toplantılara katılmak, sunum yapmak, tartışmalara ve müzakerelere katılmak ve grup çalışması yürütmek gibi çeşitli durumlarla karşılaşacaklardır. Temel konuşma eğitimi ve pratik yapma fırsatları sağlandığında, öğrenciler çeşitli hedeflere ulaşma kapasitelerini artırır ve toplumlarına faydalı bireyler olarak katkıda bulunma potansiyeline sahip olurlar (Rahman, 2010). Bu noktada yabancı dil eğitiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerin öğrendikleri dilde sözlü olarak etkili iletişim kurabilmelerini sağlamaktır (Gürbüz & Cabaroğlu, 2021).

Yabancı dil öğrenme sürecinde dört dil becerisi arasında konuşma becerisi, dil öğrenenler tarafından genellikle en önemli beceri olarak kabul edilmektedir (Büyükyavuz, 2014). Ancak konuşma becerisinde yetkinleşmenin oldukça zorlu bir süreç olduğu da bilinmektedir (Shumin, 2002). Bu zorluk, konuşmanın doğası gereği son derece karmaşık olmasından kaynaklanır (Büyükyavuz, 2014). Çünkü konuşma becerisi etkileşimli süreçler içerir. Bu süreçlerde bireyler konuşmacı ve dinleyici rolleri arasında geçiş yapmakta ve iletişim hedeflerine ulaşmak için hem sözel hem de sözel olmayan yöntemleri kullanmaktadırlar. Bu nedenle etkili konuşma becerisinin öğrenilmesi ve öğretilmesi, iletişimsel yeterliğin tüm boyutlarının sistematik olarak geliştirilmesini gerektirir (Burns & Joyce, 1997).

Yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde karşılaşılabilecek pek çok engel bulunmaktadır. Bu engellerin bir kısmı öğretmenlerin kontrolü altındaki faktörlerden kaynaklanabilirken, bir kısmı da öğrencilere özgü durumlardan kaynaklanabilmektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılabilecekleri en önemli engellerden biri de bu dilde öğrencilerin yaşadıkları kaygıdır (Gedemen & Göksu, 2023).

Kaygı, birçok araştırmacı tarafından incelenen psikolojik bir kavramdır. Blau (1955) kaygıyı bireyin gerilim, tehlike ve çaresizlik olarak deneyimlediği duygusal bir durum olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Spielberger (1972) kaygıyı, “otonom sinir sisteminin uyarılmasına bağlı olarak gelişen gerginlik, endişe ve sinirlilik hali” (s. 482) olarak ifade etmiştir. Ancak yabancı dil kaygısı, genel kaygıdan ayrılarak daha spesifik bir tür olarak

değerlendirilmiştir. Gardner ve Macintyre (1993) yabancı dil kaygısını, özellikle yabancı dil eğitimi bağlamında öğrencilerin yaşadığı endişe ve stres hissi olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde, Horwitz ve diğerlerine (1986, s. 118) göre, yabancı dil kaygısı, dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan sınıf içi dil öğrenimi ile ilgili benlik algıları, inançlar, duygular ve davranışlardan oluşan farklı ve karmaşık bir yapı olarak ele alınmalıdır. Dolayısıyla, kaygı genel bir terim olarak kabul edilirken, yabancı dil kaygısı daha çok öğrencilerin yabancı dilde iletişim kurmaları gereken durumlarda ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil, dört ana beceriden oluşur: okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerisi. Her bir beceriye özgü farklı kaygı türleri gelişebilmektedir (Bekleyen, 2004). Fakat yabancı dilde konuşma kaygısı bunlar arasında en fazla öne çıkan kaygı türü olarak kabul edilmiştir. Horwitz ve arkadaşları (1986) yabancı dilde konuşma kaygısını, başkalarıyla iletişim kurmaya ilişkin korku ya da kaygı ile karakterize edilen bir tür engellenme olarak tanımlamıştır (s.127). Price (1991) ise yabancı dil öğrenenlerin hata yapmaktan ve alay konusu olmaktan korktukları için arkadaşlarının önünde konuşurken kaygı yaşadıklarını bulmuştur. Ayrıca, Pertaub, Slater ve Carter (2001) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen benzer bir bulguda da konuşmacıların başkaları tarafından alay edilme ya da negatif değerlendirilme korkusunun, yabancı dilde konuşmaları ya da yabancılarla etkileşimde bulunmaları söz konusu olduğunda kaygıya neden olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil öğrenimi alanındaki araştırmacılar ve teorisyenler, kaygının dil öğrenimi sırasında sıklıkla ortaya çıktığını ve konuşma kaygısının öğrenci performansı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu kabul etmektedirler (MacIntyre & Gardner, 1991; Bailey, 1983; Cheng, 2001; Naser & Isa, 2021). Öte yandan Krashen (1982), dil ediniminin en etkili olduğu ortamın kaygı düzeyinin düşük olduğu ortamlar olduğunu savunmaktadır. Bu ortamda, dil girdileri öğrenenlerin bilişsel süreçleri için kolayca erişilebilir hale gelir. Yabancı dilde konuşma kaygısının azaltılabileceği ve dil girdilerinin kolay erişilebilirliğini sağlamak için sosyal bağlamdaki anlamlı etkinlikler (Brooks & Wilson, 2014) dil öğrenenler için önerilmektedir. Öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmek ve hedef dilde sosyal etkileşim odaklı, kaygısız bir öğrenme ortamı yaratmak için derslere ek konuşma görevleri ve etkinlikleri entegre etmek, Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) öğretimi sınıflarında oldukça faydalı olabilmektedir.

Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) öğretimi sınıfları için anlamlı ve iletişimsel etkinliklerden birinin de sözlü sunumların olduğu kabul edilmektedir. Girard, Pinar ve Trapp'a (2011) göre, sözlü sunumlar öğrencilerin kapsamlı dil yeterlilikleri ve İngilizce dil edinimine yönelik istekleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir ve bu da çeşitli sınıf etkinliklerine katılımlarını ve ilgilerini artırmaktadır. Ayrıca King'e (2002) göre, sözlü sunumlar dil öğrenimi

ve dil pratiği arasında bir köprü görevi görmekle birlikte, dört dil becerisinin sorunsuz bir şekilde entegrasyonunu gerektirmekte ve öğrencileri öğrenmeye aktif ve öz-yönelimli bir yaklaşım benimsemeye teşvik etmektedir. Sözlü sunumlar yapmak, öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için etkili bir yol olabilir. Öğrenciler, akranlarının önünde tekrar tekrar sunum yaparak topluluk önünde konuşma kaygılarının üstesinden gelebilmektedirler. Abdellatife (2019) göre de sözlü sunumlar öğrencileri topluluk önünde konuşma pratiği yapmaya ve topluluk önünde İngilizce konuşma kaygılarının üstesinden gelmeye teşvik eder. Fakat bununla birlikte, sözlü sunumlar ve sözlü iletişim de dahil olmak üzere topluluk önünde konuşmayı gerektiren etkinliklerin öğrencileri çeşitli kaygı uyandırıcı durumlara maruz bırakabileceğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Al-Nouh, AbdulKareem & Taqi, 2015; Enein & Abu, 2011; Joughin, 2007; Young, 1990). Örneğin, Koch ve Terell (1991) yaptığı çalışmada sözlü sunum yapma, rol yapma ve kelime tanımlama gibi etkinliklerin sınıf ortamında en çok kaygı yaratan faktörler arasında olduğu sonucuna varmıştır. Dolayısıyla, sözlü sunumların öğrencilerin dil kaygıları ve özellikle de İngilizce konuşma kaygıları üzerindeki olumlu veya olumsuz etkileri konusunda tam bir fikir birliği olmadığı sonucuna varılmaktadır. Bunun yanı sıra literatürde Al-Issa ve Al-Qubtan (2010) öğrencilerin yaşları, dil seviyeleri ve yeterliliklerini göz önünde bulundurarak kontrollü, yönlendirilmiş ve serbest sözlü sunumlar olmak üzere üç tür sözlü sunum belirtmiştir. Yukarda belirtilen çalışmalarda çoğunlukla kullanılan sözlü sunum türleri belirtilmemiş olup bazı çalışmalarda (Farabi et al., 2017; Luoma, 2014) yönlendirilmiş ve serbest sözlü sunumlar kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmalar sonucu yönlendirilmiş sözlü sunumların diğer sunum türlerine göre daha etkili olduğu ve bu sunum türünün öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını azalttığı ve dil becerilerini geliştirdiğı ifade edilmiştir.

Mevcut literatürde sözlü sunumlar ve bunların öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı ve konuşma performansı üzerindeki olası etkileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar (Meloni & Thompson, 1980; Miles, 2009; Živković, 2014; Ekmekçi, 2018; Thao, 2019; Gürbüz, 2019; Hammad, 2020; Wo, 2024) bulunmasına rağmen bu çalışmalar çoğunlukla üniversite düzeyindeki öğrenciler ile yürütölmüş ve sözlü sunum türlerinden biri olan yönlendirilmiş sözlü sunumların lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı ve konuşma performansı üzerindeki etkisi yeterince ele alınmamıştır. Söz gelimi bu çalışma, yönlendirilmiş sözlü sunumların lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkisini ve konuşma performanslarını geliştirmedeki rollerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışma, yönlendirilmiş sözlü sunumların lise öğrencilerinin dil becerileri üzerindeki pedagojik değerini daha iyi anlamamıza katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, yönlendirilmiş sözlü sunumların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin yabancı dilde konuşma kaygılarını nasıl etkilediğini incelerken aynı zamanda bu sunumların öğrencilerin konuşma performansları üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

- 1- Yönlendirilmiş sözlü sunumların yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları üzerindeki etkisi nedir?
- 2- Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- Yönlendirilmiş sözlü sunumların öğrencilerin İngilizce konuşma performansına etkisi nedir?
- 4- Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası konuşma performansları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5- Öğrencilerin yönlendirilmiş sözlü sunumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- 6- Uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, nicel bulguları hangi yönleriyle ve nasıl açıklar?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Mevcut araştırma yönlendirilmiş sözlü sunumların lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı ve konuşma performansları üzerindeki etkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Literatürde sözlü sunumlar ile ilgili çalışmalar olmasına rağmen bu çalışmalar çoğunlukla üniversite düzeyi öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Lise düzeyindeki öğrenciler için sözlü sunumların etkisini ele alan çalışmaların sınırlı olması, bu araştırmayı gerekli kılmıştır. Bu nedenle, bu araştırma lise öğrencilerine yönelik sözlü sunumların etkisini değerlendirmeye katkı sağlayacaktır. Bununla beraber sözlü sunumlar ile ilgili mevcut araştırmalar olmasına rağmen sözlü sunum türlerinden olan yönlendirilmiş sözlü sunumların lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı ve konuşma performansı üzerindeki etkisi yeteri kadar ele alınmamıştır. Sözgelimi bu çalışma literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Ayrıca daha önce de belirtildiği gibi yabancı dilde konuşma becerisi, etkili iletişim açısından kritik önem taşımaktadır. Bu noktada bu çalışma yönlendirilmiş sözlü sunumların, öğrencilerin İngilizce konuşma performanslarını geliştirmeye nasıl katkıda bulunduğunu incelemektedir. Fakat İngilizce konuşma sürecinde yaşanan kaygı, yabancı dil öğrenen öğrenciler için önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Yönlendirilmiş sözlü sunumların, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını azaltmaya yardımcı olup olmadığını belirlemeye çalışmak da bu araştırmanın hedefleri arasındadır. Elde edilen bulgular ışığında yabancı dil öğretiminde yönlendirilmiş sözlü sunumların lise düzeyinde nasıl daha

etkili kullanılacağı belirlenecektir. Son olarak, bu araştırma yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için nasıl rehberlik edeceğine yönelik bilgi sağlayabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Mevcut araştırma, yalnızca 10. sınıf lise öğrencileriyle yürütüldüğü için elde edilen sonuçlar ilkokul, ortaokul veya üniversite düzeyindeki öğrenciler için genellenemeyebilir.
- Örneklem, İpekyolu Borsa İstanbul Fen Lisesi ve Van ili ile sınırlıdır. Bu nedenle bu araştırma, farklı bağlamlarda farklı sonuçlar verebilir.
- Çalışmada yer alan katılımcıların kendilerini ifade etme isteği veya dürüstlüğü, anket ve görüşme verilerinin güvenilirliğini etkilemiş olabilir.
- Çalışma 3 hafta pilot uygulama olmak üzere toplamda 11 haftadan oluşmaktadır.
- Çalışma süresince öğrenciler her hafta bir sunum yapmışlardır, pilot uygulama dahil her öğrenci tarafından toplamda 11 sunum gerçekleştirilmiştir.

Varsayımlar

Bu çalışmada yönlendirilmiş sözlü sunumların lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısını azaltması ve bu süreçte bu sunumların öğrencilerin konuşma performanslarını geliştirmesi beklenmektedir. Bununla beraber katılımcı öğrencilerin çalışmaya gönüllü bir şekilde katıldıkları ve tüm veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

1-Yabancı Dil Olarak İngilizce (English as a Foreign Language/ EFL): “Yabancı Dil Olarak İngilizce” (EFL), İngilizcenin birincil veya resmi dil olmadığı ülkelerde İngilizce öğretimi ve öğrenimi anlamına gelir (Rindal, 2014).

2- Yabancı Dil Konuşma Kaygısı (Foreign Language Speaking Anxiety/ FLSA): Yabancı dilde konuşma kaygısı, yabancı dilde sözlü iletişim sırasında ortaya çıkan ve genellikle olumsuz değerlendirilme korkusu, düşük özgüven ve iletişim endişesi ile bağlantılı olan duruma özgü bir kaygı biçimidir (Horwitz ve ark., 1986; Young, 1991).

3- Dilbilgisi Çeviri Tekniği (Grammar Translation Method/ GTM): Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, dilbilgisi kurallarının açık bir şekilde öğretilmesine ve metinlerin hedef dil ile ana dil arasında çevrilmesine odaklanan geleneksel bir dil öğretim yaklaşımıdır. (Brown, 2001; Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

4- Duyuşsal Filtre Hipotezi (Affective Filter Hypothesis/ AFH): Bir dizi duygusal değişkenin ikinci dil ediniminde kolaylaştırıcı ancak nedensel olmayan bir rol oynadığı görüşüne dayanan bir hipotezdir (Krashen, 1982).

5- Yönlendirilmiş Sözlü Sunum (Guided Oral Presentation): Öğrencilerin öğretmenin yapılandırılmış desteği ile bir sunum hazırlayıp sundukları bir konuşma etkinliğidir (Al-Issa ve Al-Qubtan 2010).

6- İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching/ CLT): CLT öğrencileri anlamlı gerçek dünya amaçları için işlevsel dil kullanımına dahil etmeyi vurgular. Ayrıca, öğrenme sürecinin temel bileşenleri olarak etkileşimi ve iletişimi teşvik eder (Agung, 2022; Richards & Rodgers, 2001).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Yabancı Dilde Konuşma Becerisi

Konuşma becerisi; fikirleri, düşünceleri ve duyguları bir bireye veya gruba yüz yüze veya uzaktan sözlü olarak iletme yeteneğini ifade eder (Muthyala & Mishra, 2017). İnsanlar doğal olarak okuma ve yazma becerilerini edinmeden önce konuşmayı öğrenirler. Buna ek olarak, bireyler konuşma dili aracılığıyla iletişim kurmak için yazılı dilden çok daha fazla zaman harcarlar (Leong et al., 2017). Konuşma eylemi, öğrencilerin öğrendikleri dili kullanarak düşüncelerini sözlü olarak iletme, bilgi alışverişinde bulunma ve başkalarıyla etkileşim kurma becerilerini geliştirmelerini içerir. Bu beceri, dinleme, okuma ve yazmanın yanı sıra temel dil becerilerinden biridir. Chaney'e (1998) göre konuşma, çeşitli durumlarda hem sözlü hem de sözsüz ipuçlarını kullanarak anlam yaratmayı ve paylaşmayı içerir. Benzer şekilde Clark ve Clark'a (1977) göre de konuşma çok önemli ve etkili bir eylemdir. Konuşanlar, dinleyicilerini etkilemeyi amaçlayarak bilgilerini değiştirmek için onay verir, bilgi edinmek için sorular sorar ve harekete geçmelerini sağlamak için istekte bulunurlar. Konuşma üretim sürecinde konuşma eyleminin türünün de önemli olduğu öne sürülmüştür. Konuşmacılar, dinleyicilerini belirli bir şekilde etkilemek amacıyla işe başlar ve bu istenen etkiyi yaratacağını düşündükleri bir cümle seçip söylerler. Bu doğrultuda konuşma, bireylerin konuşma dili aracılığıyla anlamlar yarattığı, yorumladığı ve ilettiği aktif, dinamik bir süreç olarak tanımlanabilir (McDonough & Shaw, 1993).

Al-ma'shy (2011) bu aktif becerinin önemini vurgulamış ve sınıfta en sık kullanılan beceri olduğunu belirtmiştir. Konuşma becerisi iletişim kurmak için gerekli olduğundan çok önemli bir beceri olarak ele alınmaktadır. Nunan (1991) yabancı bir dil öğrenmenin en kritik yönünün o dilde sözlü iletişim kurma becerisini geliştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, dil yeterliliği öğrenilen dilde konuşma yapabilme becerisi ile ilişkilendirilir. Ancak Wei ve Zhang (2013) sözlü dil yeterliliğinin fonetik, ton, dil bilgisi, kelime bilgisi ve konuşma dili kurallarının yanı sıra kültürel nüansların anlaşılmasını ve çeşitli durumlarda iletişim zorluklarını etkili bir şekilde aşmak için uygun dil formlarını ve sözel olmayan ipuçlarını kullanma becerisini içeren karmaşık bir kavram olduğunu savunmuştur. Dolayısıyla Yabancı Dil Olarak İngilizce konuşabilmek de telaffuz, dilbilgisi, kelime bilgisi, akıcılık ve anlama gibi

çeşitli temel unsurlar hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirdiği için zorlayıcı olabilmektedir (Leong vd., 2017). Sonuç olarak, konuşmanın farklı kavramlardan oluştuğu ve bu becerinin öğretilmesi ve öğrenilmesinin İngilizce dil bağlamında bazı zorluklar yaratabileceği unutulmamalıdır.

Yabancı Dilde Konuşma Becerisinin Öğrenilmesi ve Öğretilmesinde Karşılaşılan Zorluklar

Yabancı dilde konuşma becerisi dört dil becerisi arasından en önemlisi olarak görülmektedir çünkü bir dili edinen bireyler genellikle o dilin kullanıcıları olarak tanınmaktadırlar (Ur, 1996). Ancak İngilizce öğrenme sürecinde, öğrenciler akıcı bir şekilde konuşmalarını engelleyen çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Wang (2006), İngilizce konuşma becerisinin öğretilmesinin ve öğrenilmesinin birçok zorluğu beraberinde getirdiğini savunmakta ve bu alanda yapılacak araştırmaların, öğrencilerin karşılaştığı sorunların ele alınmasına yardımcı olabileceğini öne sürmektedir. Bu konuşma sorunlarının nedenlerini anlamak, etkili dersler tasarlayarak bu sorunlara çözüm getirebilmek için gereklidir. Bu sorunların bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Geleneksel Yöntemlerin Kullanılması

İlk olarak, geleneksel öğretim yöntemlerinin etkileri, İngilizce konuşmayı öğretme sürecinde önemli bir faktör olarak görülmekte ve bu yöntemler, öğrencilerin bu dili konuşmada karşılaştıkları zorlukların başlıca nedenlerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Dil bilgisi-çeviri tekniği (GTM) temelli öğretim ve dilbilgisine odaklanma, okulların ve yüksek öğretim kurumlarının konuşma becerilerini ihmal etmesine neden olmuştur (Leong et al., 2017). Richards ve Rodgers (2001), geleneksel öğretim yöntemlerinde okuma ve yazmaya daha fazla önem verilerek konuşmanın genellikle göz ardı edildiğini belirtmiştir. Özsevik (2010), Türkiye'deki mevcut İngilizce müfredatının iletişimsel yaklaşımı temel almasına rağmen, dilbilgisi-çeviri tekniği gibi geleneksel yöntemlerin hâlâ geçerli olduğunu vurgulamaktadır. 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye'deki İngilizce öğretim müfredatında geleneksel biçim odaklı yaklaşımlardan uzaklaşarak, anlam ve iletişime daha fazla vurgu yapan bir değişiklik yapmıştır (Haznedar, 2010). Daha sonra 2018 yılında programda yapılan değişikliklerle İngilizce eğitim programlarının dört dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeyi hedefleyen iletişimsel yaklaşımlar üzerinde dayanması esas alındı (MEB, 2018). Bu bağlamda, ilköğretimin herhangi bir düzeyinde öncelikle dinleme ve konuşma becerilerine ve öğrencilerin olabildiğince İngilizceye maruz kalmasına yer verilirken, ortaöğretimde dört temel beceriye eşit derecede önem verildi. Lise düzeyinde ise 9–12. sınıflar için hazırlanan yeni İngilizce müfredatı, dört dil becerisini ve işlevlerini bütüncül bir şekilde

ele alarak, dilde yalnızca "Ne?" sorusuna odaklanmak yerine "Nasıl?" ve "Neden?" sorularını vurgulamakta ve İngilizce derslerinde iletişimsel yeterliliğin tüm yönlerini dikkate almaktadır (MEB, 2018). 2024 yılında İngilizce müfredatında planlanan değişiklikler hayata geçirilememiş olup, mevcut program uygulanmaya devam etmektedir. Fakat Yabancı dil eğitimi genel olarak ve İngilizce eğitimi özellikle Türkiye'de istenilen seviyede değildir. Her yıl, anadil olarak İngilizce olmayan yaklaşık 2,2 milyon öğrencinin katıldığı dil yeterlilik sınavının ortalamalarına dayanarak yapılan sıralamada, Türkiye'den sınavı geçen öğrencilerin ortalaması 100 ülke arasında 69. sırada yer almaktadır. Bu sonuçla, ülkemiz Avrupa ülkeleri arasında son sırada yer almış ve sadece Azerbaycan'ın önünde olmuştur (Kürüm, 2024). Geçmiş yıllara baktığımızda ise, performansımızın pek iyi olmadığı görülmektedir. Pek çok öğretmen hâlâ Dilbilgisi-çeviri ve ezber gibi geleneksel yöntemlere bağlı kalmaya devam etmektedir. Bu durum, öğrencilerin dilin iletişimsel yönlerini benimsemelerini zorlaştırmaktadır.

Çevrenin Yabancı Dil Öğrenimine Etkisi

İkinci olarak, çevre bir öğrencinin dil gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Bir öğrenci sık sık ikinci bir dile maruz kaldığında ve çevresindeki insanlarla etkileşime girdiğinde, hedef dili başarılı bir şekilde edinme olasılığı artar (Saeed Al-Sobhi & Preece, 2018). İngilizcenin yabancı dil olduğu ülkelerde öğrenciler, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında İngilizce iletişim kurma fırsatlarının sınırlı olması nedeniyle konuşma becerilerini geliştirmekte sıklıkla zorluklarla karşılaşmaktadır. Örneğin Türkiye'de, yabancı dil öğrenme bağlamı, öğrencilerin hedef dile doğrudan maruz kalma imkânlarının çok az olması nedeniyle çeşitli engeller yaratmaktadır (Kızıldağ, 2009; Kara et al., 2017). Lightbown ve Spada (2003) da İngilizceyi okul ortamı dışında kullanma şansının olmamasının konuşma becerilerinin gelişimini önemli ölçüde engellediğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, konuşma pratiği yapamamak, İngilizceyi yetkin bir şekilde konuşamamanın bir nedeni olarak görülebilir (Coşkun, 2016).

Öğretimsel Sorunlar

Öğrencilerin yaşadıkları sorunların yanı sıra öğretmenlerin yabancı dil konuşmayı öğretmesi sürecinde sınıfta çeşitli zorluklarla karşılaşmasına neden olan bazı öğretimsel sorunlar da vardır; bunlardan en önemlileri uygun materyallerin seçilmesi ve dil öğrenimi için elverişli bir fiziksel ortamın oluşturulmasıdır. Türkiye'de birçok yayınevi okullara ders kitabı sağlarken, kamu kurumlarındaki öğretmenler kendi öğretim materyallerini seçme özgürlüğünden yoksundur. Bunun yerine, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tüm öğrencilere, belirlenmiş bir uzman ekip tarafından geliştirilen ders kitaplarını sağlamaktadır. (Kara et al.,

2017). Bu merkezi yaklaşım, eğitimi standartlaştırmayı amaçlasa da Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) sınıflarında belli zorluklar yaratabilmektedir. Öğretmenler, öngörülen materyallerin her zaman öğrencilerinin özel ihtiyaçları, ilgi alanları veya yeterlilik seviyeleri ile uyumlu olmadığını görebilirler. Bu esneklik eksikliği, eğitimcilerin dil öğrenme çıktılarını geliştirmek için dersleri uyarlama becerilerini sınırlayabilir ve ilgi çekici ve etkili EFL eğitimi teşvik etmeyi daha zor hale getirebilir. Aynı şekilde, Solhi ve diğerlerine (2020) göre, ders kitapları öğrencileri İngilizce öğrenmeye kendi başlarına devam etmeleri için etkili bir şekilde motive etmemekte ve öğrenen özerkliği için çok az destek sunmaktadır. Etkinliklerin büyük bir kısmı, dil becerilerinin yalnızca sınıf içinde uygulanmasına odaklanmakta ve öğrenmeyi bu ortamla sınırlandırmaktadır. Bu durum, ders kitaplarının sınıf dışında öğrenmeyi teşvik etmekte yetersiz kalmasına yol açmaktadır. Ayrıca, öğrencilere bağımsız keşif yapma konusunda ilham vermemekte ve onları bu yönde güçlendirmemektedir. Bununla beraber ders kitaplarının akıcılıktan ziyade dil kullanımının doğruluğuna odaklanan tekrarlı alıştırma faaliyetlerine aşırı derecede yoğunlaşması da uzun vadede İngilizce yeterliliğini geliştirmekte etkili olmadığı görülmektedir.

Duyuşsal Etkenler

Psikolojide “duyuş” terimi, bireyin belirli bir durumda deneyimlediği duygusal durumu veya ruh hâlini ifade eder. Dil edinimini etkileyen bu duygusal unsurlar, literatürde genellikle duyuşsal faktörler olarak adlandırılır. Bu faktörler, öğrenme süreci üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkilere sahip olabilir. Öte yandan, duyuşsal filtre kavramı, özellikle olumsuz duygusal durumların ikinci dil edinimi üzerindeki engelleyici rolünü tanımlamak için kullanılır. Negatif duyuşsal faktörler (örneğin yüksek kaygı, düşük motivasyon), öğrenenin dil girdisini almasını ve işlemesini zorlaştırarak edinimi olumsuz etkileyebilir (Kiruthiga & Christopher, 2022). Bu bağlamda, yabancı dil öğrenme sürecinde motivasyon, öz güven, öğrenci tutumu ve kaygı gibi duyuşsal faktörler kritik bir rol oynamaktadır.

Öğrenci Motivasyonu. İngilizce konuşmayı engelleyebilecek nedenlerden biri de duyuşsal bir etken olarak ele alınan öğrenci motivasyonudur. Gardner (1985, s. 10) motivasyonu, dili edinme sürecine yönelik olumlu bir tutumun eşlik ettiği, çaba ve dil öğrenme hedeflerine ulaşma arzusunun birleşimi olarak tanımlamaktadır. Çoğu zaman öğretmenler “motivasyonu” dil öğreniminin karmaşıklığı için basit bir gerekçe olarak kullanmaktadır. Ancak Brown (2001: 72), “motivasyonun en önemli faktör olduğunu” ve ikinci bir dil edinimi üzerine yaptığı bir çalışmada, motivasyon fikrini tanımlamanın ve sınıfta uygulamanın zorluğuna dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, motivasyonun önemini vurgulamak için Dinçer ve Yeşilyurt (2017), İngilizce öğrenenlerin İngilizce konuşma motivasyonları ile konuşma

derslerine katılımlarını etkileyen faktörler arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma yürütmüştür. Modern bir motivasyon teorisine dayanan araştırma, öğrencilerin motivasyonel yönelimleri ile çeşitli faktörler arasındaki bağlantıyı hem nitel hem de nicel yöntemler kullanarak incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin konuşma performansını artırmayı ve tereddütlü ya da sessiz yabancı dil öğrencilerini sınıf içi etkinliklere dahil etmeyi amaçlayan dil öğretmenlerinin, sınıf ortamının duyuşsal yönlerine ve bunun öğrencilerin benlik algısı üzerindeki etkisine odaklanmaları gerektiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Falk (1978) en başarılı dil öğrencilerinin, dile ve dili konuşanlara karşı olumlu bir tutum sergileyen, kültüre değer veren ve dilin konuşulduğu toplumla bağlantı kurma ve hatta bu topluma entegre olma arzusu duyanlar olduğunu öne sürmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılma konusunda kendilerini güvende hissettikleri ve dil öğrenimlerinde sorumluluk aldıkları olumlu ve motive edici bir öğrenme ortamını teşvik etmesi önerilmektedir (Dinçer & Yeşilyurt, 2017).

Özgüven. Öz güven, kişinin kendi yeteneklerine olan inancı veya tutumu olup insanların ihtiyaçlarında hayati bir rol oynar; çünkü öz güven, kendimize destek olma, özgür hissetme, yeteneklerimizi fark etme çabasıdır ve aynı zamanda hayatın tüm zorluklarıyla yüzleşmek veya olumlu bir sonucun ortaya çıkması için ihtiyaç duyduğumuz inancı taşımaktır (Nety & Nurhaeni, 2020). Yabancı dil öğrenme sürecinde de öz güven o dili konuşabilmede oldukça önemli bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır (MacIntyre & Gardner, 1991). Konuşma becerisi ile öz güven arasında önemli bir korelasyon bulunmaktadır. Lar ve Maulina (2021) öğrencilerin çoğunun, İngilizce iletişim kurma konusunda kendilerine olan güvenlerinin eksikliği nedeniyle zorluk yaşamakta olduklarını ifade etmektedir. Konuşurken hata yapmaktan korktukları için konuşma becerileri, öğretme ve öğrenme süreci boyunca önemli ölçüde gelişmemektedir. Gurler (2015) de konuşma başarısı ile öz güven arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı çalışmada konuşma başarısı ile öz güven arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Öğrenci Tutumu. Öğrencilerin yabancı dili öğrenme ve konuşabilmelerinde diğer önemli bir duyuşsal etken de dile yönelik tutumlarıdır. İngilizce konuşmaya yönelik tutum, İngilizce iletişimde başarının en önemli belirleyicilerinden biridir. Dörnyei (2001, s. 2), yabancı bir dili gerçekten öğrenmek isteyen (yani gerçekten motive olan) dil öğrencilerinin %99'u, dil yeteneklerinden bağımsız olarak, en azından makul düzeyde bir çalışma bilgisine sahip olabileceklerini ifade etmektedir. Bu noktada İngilizce öğrenmeye karşı pozitif bir tutum geliştirmek, öğrencilerde daha yüksek motivasyon ve öz güven sağlamaya yardımcı olacaktır. Bui ve Intaraprasert' e (2013) göre İngilizce konuşmaya karşı olumlu bir tutuma sahip olan öğrenciler, konuşma aktivitelerine daha fazla katılım gösterecek ve konuşmalar sırasında daha

fazla başa çıkma mekanizması kullanmaya çalışabileceklerdir. Öte yandan, olumsuz bir tutuma sahip olan öğrenciler, konuşma aktivitelerine katılma konusunda daha isteksiz olacaktır.

Kaygı. Kaygı, geniş kapsamlı bir kavram olarak yabancı dil eğitiminde yıllar boyunca çok sayıda araştırmacının ilgisini çeken ortak bir sorundur. Kapsamlı bir şekilde çalışılmış olmasına rağmen, karmaşık ve çok boyutlu bir konuyu temsil ettiği için araştırmacılar henüz ortak bir tanım üzerinde anlaşmaya varamamıştır. Bununla birlikte, genellikle sözlü iletişim üzerinde kritik bir duyuşsal faktör olarak kabul edilen kaygı, yabancı dil öğrenme sürecini de önemli ölçüde etkilemektedir (Vatansever, 2023). Saeed Al-Sobhi ve Preece'e (2018) göre, öğrencilerin hedef dili konuşmadaki ilerlemeleri kaygı ve bu süreçte yaşadıkları gerginliklerinden etkilenmektedir. Burns (2016), ikinci ya da başka bir dilde iletişim kurma becerisi edinmenin birçok öğrenci için sıklıkla kaygı artışına neden olduğunu belirtmiştir. Bunun başlıca nedeni, konuşmanın hızlı ve spontane etkileşim gerektirmesi ve aynı zamanda öngörülemez olabilmesidir. EFL öğrencilerinde konuşma kaygısı genellikle psikolojik bir durum olarak kabul edilmiştir (Ajiza et al., 2024).

Farklı disiplinlerden araştırmacılar, kaygının birden fazla tanımını sunmuştur (Dung & Hung, 2020). Spielberger (1983) kaygıyı “otonom sinir sisteminin aktivasyonu ile ilişkili kişisel bir gerginlik, huzursuzluk, sinirlilik ve endişe hissi” olarak tanımlamaktadır (s. 15). Benzer şekilde, Blau (1955) kaygıyı bireyin gerilim, tehlike ve çaresizlik olarak deneyimlediği duygusal bir durum olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle, kaygı duygularımızın olumsuz bir tezahürünü temsil eder. Kaygı anlarında kendimizi huzursuz, endişeli ve korkulu hissedebiliriz. Bu durum kas gerginliği, titreme, terleme ve kalp atışının hızlanması gibi fiziksel semptomlara yol açabilir (Ansari, 2015).

Literatürde, kaygı üç türe ayrılmıştır: kişilikten kaynaklanan kaygı, duruma bağlı kaygı ve evre kaygısı (Macintyre & Gardner, 1991). İlk olarak, yapısal kaygı olarak da bilinen kişilikten kaynaklanan kaygı, hemen her durumda korku ve endişe gibi olumsuz duyguları hissetme ve ifade etme eğilimi olarak tanımlanır. Bu kaygı biçimi, kişinin karakteriyle bütünleşmiş duygusal bir dengesizlik ve huzursuzluk anlamına gelir (Gidron, 2013). Scovel'e (1978) göre kişilikten kaynaklanan kaygı kişiliğin bir bileşenidir ve belirli bireylerin bir özelliği olduğu için bazı insanların herhangi bir durumda göstermeye meyilli olduğu kaygı türüdür. Bu nedenle, MacIntyre ve Gardner'ın (1991) vurguladığı gibi, bir kişinin kişiliğinin kalıcı bir özelliği olarak kişilik kaygısı, hafızayı ve bilişsel yetenekleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Diğer bir ifade ile, bu kaygı biçimi zihinsel süreçleri bozarak bireylerin odaklanmasını, bilgileri hatırlamasını ve gerektiğinde anıları başarılı bir şekilde geri çağırmasını zorlaştırabilir. Öte yandan, evreden kaynaklanan kaygı, sürekli bir durum olmaktan

ziyade yalnızca belirli durumlarda ortaya çıkan geçici bir durum olarak tanımlanmaktadır (Young, 1990). Genellikle kişi sınavlar gibi belirli stres faktörleriyle karşılaştığında ortaya çıkar (Spielberger, 1983). Wiedemann (2015), evreye bağlı kaygının ara sıra herkesi etkileyebileceğini ancak bireyler arasında deneyimlerinin sıklığı, süresi ve yoğunluğu açısından önemli farklılıklar olduğunu belirtmektedir. Kaygının üçüncü türü olan duruma özgü kaygı, bağlamın belirli yönlerinin kaygılı tepkiyi tetiklediği belirgin ve açıkça tanımlanmış senaryolarda ortaya çıkar (MacIntyre & Gardner, 1991). Bu kaygı türü sıklıkla yabancı dil öğrenimi ile ilişkilendirilir çünkü öğrenciler hedef dilde iletişim kurmaya çalışırken sıklıkla bu durumsal kaygıyı hissederler (Balemir, 2009). İletişim talebi, hatalarla ilgili kaygı ve akran ya da öğretmen değerlendirmeleriyle ilgili endişeler bu duyguları güçlendirebilir. Pek çok öğrenci için, hedef dili pratik veya eğitim bağlamlarında kullanmak, savunmasızlık duygularını artırabilir ve bu da kendilerini güvenle ifade etme becerilerini engelleyebilmektedir.

Literatürde iki kaygı türü daha belirtilmiştir: destekleyici ve zayıflatıcı kaygı. Wilson (2006), zayıflatıcı kaygının, bir öğrencinin bir görevi etkili bir şekilde tamamlamasını engelleyen olumsuz duygular anlamına geldiğini belirtmektedir. Bekleyen'e (2004) göre zayıflatıcı kaygı, başarılı dil edinimini engeller ve öğrenenlerin yeni bir dilde yetkinleşme kapasitelerini olumsuz etkilemektedir. Öte yandan, Brown (1994) destekleyici kaygının bir öğrencinin bir görevi yerine getirme kapasitesini olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmektedir. Ayrıca, orta derecede bir kaygının bireyleri çabalamaya devam etmeye ve performanslarını geliştirmeye teşvik edebileceğini ifade etmiştir. Başka bir deyişle, destekleyici kaygı, öğreneni yeni bir öğrenme görevinin üstesinden gelmeye teşvik eder, onu duygusal olarak zorluğa katılmaya ve yaklaşmaya hazırlar. Bunun aksine, zayıflatıcı kaygı öğreneni görevden kaçınmaya iter ve kaçınma davranışına yol açan duygusal tepkileri tetikler (Scovel, 1978).

Yabancı Dil Kaygısı

Öğrencilerin karşılaştığı stres ve kaygı, dil öğrenme becerilerini büyük ölçüde engelleyebilir. Zayıflatıcı kaygı olarak adlandırılan yüksek kaygı seviyeleri, konsantrasyon, hafıza ve problem çözme gibi kritik bilişsel işlevlere müdahale ederek öğrencilerin yeni bilgileri anlamasını ve hatırlamasını zorlaştırabilmektedir. Horwitz ve diğerleri (1986, s. 12) dil kaygısını, dil edinme yolculuğunun farklı engellerinden kaynaklanan, sınıfta dil öğrenmeyle ilişkili benlik algıları, inançlar, duygular ve davranışların benzersiz bir kombinasyonu olarak nitelendirmektedir. Bu, yabancı dil kaygısını duruma özgü bir kaygı biçimi olarak kategorize eder. Benzer şekilde, MacIntyre ve Gardner (1994, s. 284) ikinci veya yabancı dil kaygısını, özellikle konuşma, dinleme ve öğrenme gibi ikinci dil kullanımını içeren bağlamlarla ilgili

gerginlik ve sinirlilik hissi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar toplu olarak, dil öğreniminde kaygı ile öğrencilerin ilerlemesini engelleyebilecek belirli durumlar arasındaki yakın bağlantının altını çizmektedir.

Yabancı Dil Kaygısı Bileşenleri

Horwitz ve arkadaşları (1986) yabancı dil kaygısının üç ana unsurunu tanımlamıştır: iletişim kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu ve sınav kaygısı. Yabancı dil kaygısının sadece bu faktörlerin bir kombinasyonu olmadığını anlamak önemlidir. Daha ziyade, bu üç unsur yabancı dil kaygısının olası nedenlerini anlamak için bir temel sağlar. İletişim kaygısı, özellikle öğrencilerin düşüncelerini net bir şekilde aktarmada daha az yetkin olduklarına inandıkları hedef dilde tartışmalara katılırken yaşadıkları endişe veya tedirginlik anlamına gelir. Bireyin konu ile bilgisi veya düşünceleri olmasına rağmen, hedef dildeki iletişim becerileri yeteri kadar gelişmemiştir ve bu da iletişim kaygısına neden olmaktadır. Yüz yüze konuşmalar sırasında veya bir dinleyici kitlesine konuşurken artabilen genel iletişim kaygısını kapsar. Özellikle öğretmenlerin ve sınıf arkadaşlarının önünde performans sergilerken titreme veya avuç içi terlemesi gibi rahatsızlığa neden olan fiziksel tepkileri tetikleyebilir (Stalnaker, 2023). Yabancı dil kaygısının ikinci bileşeni olumsuz değerlendirilme korkusu olarak ele alınmaktadır. Olumsuz değerlendirilme korkusu başkalarının kişinin performansını nasıl değerlendirebileceğine dair endişeyi ve olumsuz değerlendirmelerin olabileceği durumlardan kaçınma eğilimini içerir (Horwitz et al., 1986). Olumsuz değerlendirilme korkusu, başkaları tarafından yargılanma endişesini tanımlayan psikolojik bir kavramdır. Kişinin değerlendirilebileceği durumlardan kaçınmasını ve başkalarının kendisini olumsuz değerlendireceğini öngörmesini içerir (Stalnaker, 2023). Yabancı dil kaygısının son bileşeni sınav kaygısı olarak ortaya çıkar. Bu bileşen, bireyin bir dili öğrenme ve bu dilde başarılı olma kapasitesine ilişkin kişisel inanç ve görüşleriyle ilgilidir. Bireyler hedef dilde değerlendirilme durumlarında zorluklarla karşılaştıklarında veya iyi performans gösteremediklerinde endişe ve hayal kırıklığı duygularını yaşayabilmektedirler (Stalnaker, 2023). Başka bir deyişle bu durum, akademik değerlendirme ortamlarında başarısız olma korkusundan gelişen bir tür performans kaygısıdır (Horwitz & Young, 1991).

Yabancı Dil Konuşma Kaygısı

Yabancı dil kaygısı üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin en yüksek düzeyde kaygıyı yabancı dil sınıfındaki konuşma etkinlikleri sırasında yaşadıklarını göstermektedir (Bekleyen, 2004). Yabancı bir dilde konuşmayla ilgili kaygı, genellikle dili kullanmanın en doğrudan ve ilgi çekici yolu olan sözlü iletişimi doğrudan etkilediği için özellikle önem taşımaktadır.

Özkan'a (2019) göre yabancı dil konuşma kaygısı, genel yabancı dil kaygısı deneyimini yalnızca etkilemekle kalmaz, aynı zamanda onun bir parçasıdır. Konuşmayla ilgili kaygı genel dil kaygısından daha belirgin bir kaygı olarak ele alınsa bile kökenleri ve etkileri daha büyük bir sorun olan yabancı dil kaygısından kaynaklanmaktadır. Bunun nedeni konuşma kaygısının genellikle yabancı dil kaygısının bir alt kategorisi olarak görülmesidir. Ancak bu tür kaygı yalnızca sınıf ortamıyla sınırlı değildir. Başka bir deyişle, konuşma kaygısı çeşitli durumlarda ortaya çıkabilir ve çoğunlukla yabancı dil sınıflarında başlayıp diğer ortamlara ve bağlamlara da yayılabilir. Bu kaygı türü, bireylerin sınıf tartışmaları, grup etkinlikleri ve hatta sınıf dışındaki günlük konuşmalar sırasında iletişim kurma konusunda gergin hissetmeleri durumunda ortaya çıkar. Doğru konuşma arzusu, hata yapma korkusu ve başkalarının onları nasıl göreceğine dair endişelerin hepsi bu kaygıya sebep olabilir (Sevinc & Dewaele, 2018). Aynı doğrultuda Pinter (2006) yabancı dilde konuşmanın bireylerin hem düşünmesini hem de kendini ifade etmesini aynı anda gerektirmesi nedeniyle zor olduğunu belirtmektedir. Çünkü bireyler iletişim kurarken söylediklerinin kaydını tutmalı, hataları düzeltmeli ve konuşmanın sonraki bölümlerini hem zihinsel hem de fiziksel olarak senkronize olacak şekilde düzenlemelidirler. Bu nedenle, yabancı dilde konuşma kaygısı, öğrencinin tartışmalara katılma veya sınıf arkadaşlarıyla bağlantı kurma isteğini etkileyebilir ve potansiyel olarak dil gelişimini engelleyebilir. Aynı zamanda sosyal katılımı da etkileyerek bireylerin dili kullanmaları gereken durumlardan kaçınmalarına yol açabilir. Yabancı dilde konuşma kaygısını tetikleyen bazı kaynaklar bulunmaktadır. Bu kaynaklar aşağıda temellendirilmeye çalışılmıştır.

Yabancı Dil Konuşma Kaygısının Kaynakları

Önemli sayıda öğrenci yabancı bir dilde iletişim kurma konusunda sıklıkla kaygı duymaktadır ve bu durum, o dilde sözlü ifade korkusu olarak nitelendirilebilmektedir (Balemir, 2009). Zamanla bu kaygı, öğrencilerin pratik yapmalarını ve konuşma yeteneklerini geliştirebilecekleri durumlara katılmalarını engelleyebileceği için dil gelişimini engelleyebilmektedir. Yabancı dil konuşma kaygısının kaynakları çeşitlidir ve kişisel nedenlerden ve öğrencilerin inançlarından, öğretmen yaklaşımlarından ve konuşma ve yazma derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinden etkilenebilir (Aydın, 2001).

Kişisel Nedenler ve Öğrenci İnançları

Olumsuz Değerlendirme Korkusu. Birçok öğrenci eleştiriden, yargılanmaktan veya olumsuz geribildirimden korkarak başkaları tarafından nasıl algılanacakları konusunda endişelenir. Bu korku genellikle akıcı konuşmacıların, öğretmenlerin veya akranlarının önünde konuşurken yoğunlaşmaktadır. Olumsuz değerlendirilme korkusu, yabancı dil öğrenenlerin

olumlu bir sosyal izlenim bırakmadıklarını hissetmeleri durumunda ortaya çıkar. Bu kaygı, başkaları tarafından yargılanma endişesini içerir ve değerlendirilebilecek durumlardan kaçınmaya yol açar (Aydın, 2008). Diğer taraftan Young (1991), öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılmakta tereddüt etmelerinin temel nedeninin sözel hata yapma korkusu olduğunu bulmuştur. Price (1991) de birçok öğrencinin başkalarının önünde telaffuz hatası yapma konusunda endişe duyduğunu gözlemlemiştir. Ek olarak, Koch ve Terrell (1991) yabancı dil öğrenirken akranların önünde konuşmanın önemli bir kaygı kaynağı olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmalar, yargılanma korkusunun, hataların ve topluluk önünde konuşmanın dil öğrenme bağlamlarında öğrencilerin kaygısının artırdığını vurgulamaktadır. Aydın (2008) tarafından yapılan çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrenciler arasındaki olumsuz değerlendirilme korkusunun ve dil kaygısının hem kaynakları hem de düzeyleri araştırılmaya ve bu iki faktörün nasıl ilişkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar, olumsuz değerlendirilme korkusu ile dil kaygısı arasında güçlü bir bağlantı olduğunu ortaya koyuyor; bu da başkaları tarafından yargılanma veya onaylanmama endişelerinin dil kaygısını artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu korkunun temel kaynakları arasında olumsuz yargılar, kötü bir izlenim bırakma, hata yapma ve onaylanmama endişeleri yer alır. Bu korkular yalnızca genel dil kaygısına katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda akranlarının önünde konuşmaya çağırılma korkusu gibi belirli sınıf kaygılarına da yol açabilmektedir.

Kişisel Karşılaştırma. Bailey'e (1983) göre kaygı, öğrencilerin rekabetçi zihniyetlerinden kaynaklanmaktadır. Bu zihniyetle öğrenciler, dil öğrenme süreçlerini sürekli olarak akranlarıyla karşılaştırma eğilimindedirler. Benzer şekilde Aydın (1999), dil edinim sürecinde öğrencilerin akranlarıyla veya kendi ilerlemeleriyle yarışabileceklerini belirtmektedir. Bu rekabetçi yaklaşım, daha fazla stresin kötü performansa yol açtığı ve artan kaygının öğrencilerin İngilizce konuşmaya katılımı, istekliliği ve motivasyonu üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceği sonucunu doğurabilmektedir. Bazı öğrenciler rekabeti motive edici bulsalar da, özellikle aşırı kaygılı olanlar, kendilerini başkalarıyla kıyasladıklarında kaygı seviyeleri artabilir. Yan ve Horwitz (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, birçok öğrencinin, İngilizce yeterlilikleri açısından kendileri ile sınıf arkadaşları arasında önemli bir fark olduğuna kesin olarak inandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler, bu farkın kaygılarını artırdığını ve dil öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ancak akranlarla karşılaştırma, bazen öğrenenler için destekleyici ve motive edici bir ortam da yaratabilir. Yan ve Horwitz (2008) tarafından yukarıda sözü edilen çalışmada, bazı öğrencilerin kendilerini akranlarına göre değerlendirmenin getirdiği baskının, kendilerini daha fazla çaba göstermeye iten bir tür öz motivasyona dönüştüğüne inandıkları da ortaya çıkmıştır. Akranlar

onlar için bir tür öğrenme ortamı görevi görüyordu ve eğer daha fazla çaba gösterirlerse veya daha iyi performans gösterirlerse birbirlerini destekleyeceklerdi. Başka bir deyişle, diğer insanların hızının kendilerinininkileri etkileyeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Mükemmeliyetçilik. Pacht'a (1984) göre mükemmeliyetçilik, ulaşılamaz veya mantıksız beklentileri sürdürmek ve bu gerçekçi olmayan hedefleri karşılamaya çalışmak ve kişinin değerini bu beklentilerin gerçekleşmesine göre değerlendirmesidir. Dil öğrenimi bağlamında mükemmeliyetçilik, öğrencilerin dil öğrenme süreçleri ve konuşma performansları için aşırı yüksek standartlar belirlemeleri olarak tanımlanabilir. Baran-Lucarz (2013), mükemmeliyetçiliğin başarısız olma korkusundan kaynaklandığını ve bunun da hedef dilde konuşurken kaygıya yol açabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Sönmez ve Kurtoğlu (2021), kaygı ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki göz önüne alındığında mükemmeliyetçiliğin sözlü dil yeterliliğini de etkileyebileceğini ve ikinci dil öğrenirken konuşma kaygısına yol açabileceğini düşünmenin yanlış olmayacağını belirtmektedir. Mükemmeliyetçi eğilimlere sahip öğrenciler akademik olarak yüksek standartlar için çabalarlar ve katkılarının doğruluğundan emin olmadıkları sürece sınıf sohbetlerine katılmaktan çekinebilirler. Bu davranış, hata yapmanın öğrenme deneyiminin önemli bir parçası olduğu dil ediniminde öğrencilerin ilerlemesini engelleyebilir (Navidinia et al., 2019). Subaşı (2010) tarafından yapılan araştırmada konuşma derslerindeki performanslarına ilişkin yüksek beklentiler kuran ve bu beklentileri yeterince karşılayamayan öğrencilerin yabancı dil konuşurken kaygı yaşayabilecekleri bulunmuştur.

Dil Bilgisi Eksikliği. Yabancı dil konuşurken yaşanan kaygının temel nedenlerinden biri dil bilgisi eksikliğidir. Öğrenciler telaffuzlarının, dilbilgisinin veya kelime dağarcığının açık bir iletişim için yetersiz olduğuna inandıklarında genellikle kendilerini güvensiz hissederler. Tanveer (2007), yabancı dil uzmanlarının, öğrencilerin sıklıkla İngilizce dilinin yapısının aşırı karmaşık, tutarsız olduğunu ve kelime ögeleri ve yazım anlamında birçok istisnaya dolu olduğunu ve İngilizce telaffuzda uzmanlaşmanın oldukça zor olduğunu ifade ettiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde Taqwa ve ark. (2022) ve Tarbani ve ark. (2024) İngilizce yeterliliğinin konuşma kaygısında birincil faktör olduğunu bulmuştur. Öğrenciler İngilizcedeki telaffuz, kelime bilgisi ve gramer bilgilerinin zayıf olması nedeniyle başkalarının önünde konuşurken kaygı yaşayabilmektedirler. Taanver'in (2007) araştırmasına katılan katılımcılara göre, hedef dilde dinlemenin hem miktarı hem de kalitesi, etkili konuşma becerilerinin geliştirilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Toplulukta konuşulan ana dilin İngilizce olmadığı ortamlarda, öğrenciler yalnızca öğretmenlerinin veya sınıf arkadaşlarının ders sırasında söylediklerini duymakla sınırlıdır ve bu da telaffuz becerilerinin zayıf olmasına neden

olur. Öğrencilerin zayıf telaffuz becerileri sonuçta konuşma kaygılarını daha da ilerletebilmektedir. Etkili iletişimin, telaffuzun yanı sıra, kişinin duygularını ve fikirlerini ifade edebilmesi için yeterli kelime dağarcığını gerektirdiğine şüphe yoktur. Kelime dağarcığının eksikliği iletişim zorluklarına neden olabilir ve bu eksiklik konuşurken kaygıya yol açabilir. Uygun kelimeleri bulma çabası da kaygı kaynağı olabilmektedir (Sadighi & Dastpak, 2017). Dil bilgisi, fiil çekimleri, zamanlar ve cümle yapıları gibi öğeleri de kapsar. Ayrıca dil bilgisi, doğru ve birleşik cümleler kurmanın temelini oluşturur; öğrenciler, dil bilgisi kurallarına güvenmediklerinde ise hata yapma korkusu nedeniyle konuşmaktan çekinebilirler. Alnahidh ve Altalhabn (2020), dil bilgisi kurallarının eksikliğinin, öğrencilerin hedef dili konuşma kaygısına yol açabileceğini belirtmektedir. Sonuç olarak dil bilgisi, kelime bilgisi ve telaffuzu kapsayan dil bilgisi, öğrencilerin dil konuşma kaygısını etkilemede, tereddüt etme, hata yapma korkusu ve yabancı dili konuşmaktan kaçınma konusunda önemli bir rol oynamaktadır.

Dil Egosu. Dil egosu, kişinin dili tanımlarken ve kullanırken kişisel algısını, duygularını ve tutumlarını kapsayan dille ilgili kimliğidir (Zahra et al., 2023). Brown (2001), ikinci bir dil edinen kişilerin aynı zamanda farklı bir düşünme, hissetme ve yapma biçimi olan ikinci bir kimliğe de sahip olduklarını öne sürmektedir. Bununla birlikte, yeni "dil egosu" ikinci dille birleştiğinde, öğrencinin kendisini hızla savunmasız, savunmacı ve daha koruyucu hissetmesine neden olabilir. Xiashi ve Lin (2020) ye göre ana dilinde kendini rahatça ifade edebilen bireyler, ikinci bir dil öğrenirken çocukça bir şekilde konuşma eğiliminde oldukları için kendilerini beceriksiz ve utanmış hissedebilirler. Bu bağlamda, ana dil ile ikinci dilin gramer, telaffuz, pragmatik yapılar ve kelime bilgisi gibi sistemsel farklılıkları, öğrencinin ikinci dildeki ego ve özgüvenini olumsuz etkileyebilir. Bu durum, dil öğrenme sürecinde kaygı ve iletişimde güçlükler yaratabilir.

Schur (1958) “Kaygının, egonun ya da onun matrisinin travmatik bir duruma ya da mevcut ya da beklenen tehlikeye verdiği tepki” olduğunu ileri sürmektedir. Yabancı dil konuşma ve ego arasındaki yakın ilişki dikkate alındığında, öğrenenin yabancı dil konuşma kaygısı egonun bir tepkisi olarak değerlendirilebilir. Yabancı dil öğrenenler egolarını hata yapma veya olumsuz geri bildirim alma riskine maruz bıraktığında kaygı tetiklenebilmektedir. Bilinmeyen ya da zor bir durum karşısında ego, bu endişeyi kişinin kimliğini ve benlik duygusunu savunmak için bir savunma mekanizması olarak kullanır. Xiashi ve Lin (2020), dışa dönüklük, özgüven ve maceraperestlik gibi özelliklere sahip öğrencilerin, başkalarıyla iletişim kurarken ve etkileşimde bulunurken daha yüksek bir performans sergileyeceklerini öne sürmektedir. Çünkü dilsel ego, risk alma ve özgüvenle yakından ilişkilidir. Bu nedenle, daha güçlü bir dilsel ego taşıyan öğrencilerin, alay edilme kaygısı nedeniyle konuşma ve etkileşimde

bulunma olasılıklarının daha düşük olduğu ifade edilirken, daha küçük bir dilsel ego taşıyan öğrencilerin toplum içinde İngilizce konuşma olasılıklarının daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Bu öğrenciler, başkalarının önünde hata yapma veya kendisini yetersiz hissetme endişesini daha az taşır ve dilsel hatalarına karşı daha hoşgörülü bir yaklaşım sergilerler.

Öğrenci İnançları. Öğrenci inançlarının, İngilizce konuşma kaygısını önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Bu inançlar, bireylerin kendilerini dil öğrencisi olarak nasıl algıladıklarını ve belirli bir öğrenme ortamında kendi öğrenme süreçlerini nasıl yönettiklerini yansıtır (Aslan & Thompson, 2021). Aydın (1999) yabancı dil konuşma kaygısının temel nedenlerinden birinin, dil öğrenenlerin dil öğrenmeye yönelik tutumları ve inançları olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin bu inanç ve tutumları, sınıfa taşınarak dil edinimine dair önyargılarını şekillendirir ve bu durum, öğrencilerin sınıftaki başarı düzeylerini önemli ölçüde etkileyebilir. Pek çok öğrenci, yabancı dil öğrenimine yönelik kaygılarını artırabilecek yanlış algılara sahiptir ve bu algılar ile gerçeklik arasındaki uyumsuzluk, yabancı dilde konuşma kaygısının ortaya çıkmasına neden olabilir (Aydın, 1999). Horwitz (1988), yabancı dil öğrenenler arasında yaygın olan bazı yanlış anlamaları tespit etmiştir. Örneğin, kelimeleri anadili gibi telaffuz edebilmenin, birçok kişi tarafından başarının en önemli göstergesi olarak görüldüğünü belirtmektedir. Ayrıca, çeviriyi dil ediniminin vazgeçilmez bir bileşeni olarak görenler de vardır. Ek olarak, bazı insanlar, dilleri öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek olduğuna ve bazı bireylerin bu yetenekle doğduklarına inanır. Bu inanç, dil öğrenme konusunda doğal bir yeteneğe sahip olmadıklarını düşünen öğrencilerin özgüvenlerini zayıflatabilir ve onları aktif bir şekilde dil öğrenme sürecine katılmaktan alıkoyabilir. Son olarak, bazı öğrenciler, akıcılığın sadece iki yıl içinde sağlanabileceğine inanarak, ilerlemeleri konusunda mantıksız beklentilere sahiptirler. Bu tür yanlış beklentiler, dil öğrenme sürecinde hayal kırıklığına ve artan kaygıya yol açabilir.

Öğretmen Yaklaşımı

Öğretmen Davranışı. Öğrencilerin kişisel nedenlerinin yanı sıra öğretmenlerin davranışları da öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısında önemli bir rol oynamaktadır. Aydın (2001), öğrencilerin öğretmenlerine yönelik kişisel duygularından ve öğretmenleriyle kendi aralarında gerçekleşen etkileşimlere ilişkin görüşlerinden etkilenebileceklerini belirtmektedir. Ayrıca birçok araştırma, yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen faktörlerden birinin öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin bakış açıları olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin konuşma ve yabancı dil kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar, öğretmenlerin hata düzeltme yöntemlerinin ve eğitimcilerin öğrencilere yönelik algılarının, öğrencilerin kaygı

düzeylerini artırabileceğini öne sürmektedir. (Aydın, 2001; Bekleyen, 2004; Alnahidh & Altalhab, 2020). Türkiye'de yapılan bir araştırmaya göre (Subaşı, 2010) öğrenciler, öğretmenlerinin davranışlarının kaygı duygusuna yol açabileceğini belirtmişlerdir. Özellikle öğrenciler, öğretmenlerinin konuşma hatalarına verdikleri tepkilerden dolayı kendilerini daha kaygılı hissetmişlerdir. Benzer şekilde Aydın (2001), öğretmenlerin sert tavrının ve onları akranlarıyla karşılaştırmasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrenciler arasında en büyük endişe kaynağı olduğunu bulmuştur. Ancak sadece yüksek kaygılı öğrenciler değil, hedef dilde konuşma kaygısı yaşamayan ya da daha az yaşayan öğrenciler de öğretmenlerin öğrencilere karşı davranışlarından dolayı kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özetle, öğretmenlerin sınıfta öğrencileri sürekli eleştirme, birbirleriyle karşılaştırma gibi davranışları ve hata düzeltme yöntemleri, öğrencilerin duygu ve düşünceleri üzerinde tahmin edilemeyecek etkiler yaratabilmek ve İngilizce konuşma kaygılarının ciddi bir şekilde artmasına neden olabilmektedir.

Öğretim Yöntemleri - Sınıf Etkinlikleri

Young'a (1991) göre sınıf etkinlikleri yabancı dil konuşma kaygısının kaynaklarından biridir ve öğretmenlerin derslerde benimsediği yaklaşımlar ve yöntemler de öğrencilerin konuşma kaygısını etkileyebilir. Worde (1988), öğretmenlerin öğrencileri eğitirken kullandıkları etkisiz yöntemlerin ve öğrencilerle bağ kurma konusundaki isteksizliklerinin, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin kaygılarına neden olabileceğini öne sürmektedir. Akşit ve Gökçe (2019) tarafından turizm bölümünde öğrenim gören 376 lisans öğrencisinin katılımıyla yapılan araştırmada eğitimcilerin öğretme tarzları ve tutumlarının konuşma kaygısını önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur. Sato (2003), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Japon öğrencilerin İngilizce konuşmada zorluk yaşamalarının temel nedeninin, Japonca eğitiminde yazılı dilde dilbilgisel kesinliği vurgulayan geleneksel dilbilgisi-çeviri yönteminin yaygınlığı olduğunu belirtmiştir. Aynı durum, Türkiye bağlamında da hâlâ devam etmektedir. Türkiye'deki mevcut İngilizce müfredatı iletişimsel yaklaşıma dayalı olsa da Özsevik (2010) ve Haznedar (2010), dilbilgisi-çeviri tekniği gibi geleneksel öğretim yöntemlerinin hâlâ baskın olduğunu vurgulamaktadır. Geleneksel yöntemler, dilbilgisi ve çeviri becerilerini geliştirebilmesine rağmen öğrencilerde kaygıya yol açabilmektedir. Çünkü gerçek dünya iletişim bağlamlarında, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme ihtiyacı açıkça ortaya çıkmaktadır.

Geleneksel yöntemlerin yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmedeki yetersizliği göz önüne alındığında, Sato'ya (2003) göre, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmenin temel yollarından biri, derslere anlamlı iletişimsel etkinlikleri dahil etmektir. Ancak, Woodrow

(2006), konuşma derslerinde en yüksek düzeyde kaygı yaratan etkinliklerin, sözlü sunum yapma, rol oyunlarına katılma ve resmi tartışmalara katılma gibi, akranlar önünde performans sergilemeyi gerektiren etkinlikler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Koch ve Terrel (1991), çalışmalarına katılan katılımcıların yarısından fazlasının, Doğal Yaklaşım derslerinde sınıfta sözlü sunum yapma ve sözlü becerileri gerçekleştirmenin kendilerinde en çok kaygı yaratan etkinlikler olduğunu belirttiklerini bulmuşlardır. Benzer şekilde, doğalcı bir yöntemle yabancı dil öğrenen öğrencilerin çoğunluğu, başkalarının önünde konuşmanın kendilerinde en fazla kaygıya neden olduğunu bildirmektedir. Olumsuz sınıf deneyimleri nedeniyle öğrenciler konuşma etkinliklerine katılırken sık sık kaygı deneyimlediklerini ifade etmektedirler. Öğretmenin öğretim yönteminin yanı sıra sınıftaki atmosfer de öğrencilerin konuşma kaygısını etkileyebilir. Kasap (2019) tarafından yapılan bir araştırmada çoğu öğrenci, İngilizce konuşurken kaygılarını artıran faktörlerin hem sınıfın atmosferi hem de sınıf arkadaşlarının tepkileri olduğunu belirtmiştir.

En iyi öğretim yöntemi konusunda kesin bir fikir birliği olmasa bile bu ifadelere dayanarak, verimsiz sınıf ortamlarının ve öğrencilerin yeteneklerini akranlarının önünde göstermelerini gerektiren konuşma egzersizlerinin artan kaygıya potansiyel olarak katkıda bulunabileceği sonucuna varılabilir (Santoso & Perrodin, 2021). Bu nedenle Akşit ve Gökçe (2019), öğrenci motivasyonunu artırmak için tekrarlı öğretim tekniklerinden farklı öğretim stratejilerine geçişin avantajlı olacağını öne sürmektedir. Ayrıca, öğrencilerde bilişsel, duygusal, davranışsal ve sosyal gelişimi teşvik eden yöntemlerin benimsenmesi, dil öğreniminin etkinliğini ve kalıcılığını artıracak ve bu da konuşma kaygısını hafifletmeye yardımcı olabilecektir.

Sözlü Sunumlar

Çağdaş ve ileri görüşlü eğitimin önemli bir yönü, özellikle iletişimsel dil öğretimi ve öğrenci merkezli eğitim ortamlarında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin üstlendiği rollerin dönüşümüdür. Bu roller geçmişin geleneksel öğretim yöntemlerinde görülenlerle tam bir tezat oluşturmaktadır. Şu anda, özellikle Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) bağlamlarında, sınıf içi etkileşimler sırasında dilin aktif kullanımının artırılmasına güçlü bir vurgu yapılmaktadır. Eğitimci öğrencileri sorumluluk almaya, tipik ders kitaplarının sınırları dışında düşünmeye ve dili yenilikçi, anlamlı ve etkileşimli bir şekilde kullanmaya motive etmektedirler (Al-Issa & Al-Qubtan, 2010). Benzer şekilde King (2002, s. 207), eğitimcilerin geleneksel otoriter figürler olmaktan, öğrenmeyi kolaylaştırıcı figürlere dönüştüklerini, öğrencilerin sözlü iletişim becerisini keşfetmelerine ve ustalaşmalarına yardımcı olduklarını gözlemlemektedir. Bu çerçevede sözlü sunumlar eleştirel düşünme, yaratma ve taslak hazırlama süreçleriyle başlayan

önemli iletişim faaliyetleri olarak kabul edilmektedir (Graig, 2013). Sözlü sunumlar gibi organize edilmiş aktiviteler aracılığıyla öğrenciler ilgi duydukları veya kendilerine verilen konular hakkında bilgi toplar ve sentezlerler. Bu sunumlar bireysel olarak veya gruplar halinde sunulabilir ve genellikle bunu anlayış ve katılımı artıran tartışmalar takip etmektedir (Alahem, 2013). Baker (2000) ve Levin ve Topping (2006) sözlü sunumları, bilgileri sınıftaki veya topluluktaki izleyicilerle paylaşmak için tasarlanmış resmi konuşmalar olarak nitelendirmektedir. Benzer şekilde Mallette ve Clare (2011), bilgiyi iletmenin en popüler yollarından birinin, sıklıkla projektörler ve bilgisayarlar gibi ekipmanlarla desteklenen sözlü sunumlar olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler bu yaklaşımı kullanarak çok çeşitli konu ve disiplinlerdeki fikir ve bilgilerini etkili bir şekilde aktarabilirler. Sözlü sunumlar, öğrencilerin bireysel olarak veya grup halinde akranlarıyla bir konu üzerinde sunum yapmalarını ve tartışmaya girmelerini gerektirir (Amelia, 2022). Bu sunumlar genellikle görsel yardımlar eşliğinde bir konuşmacı tarafından sunulur. Sözlü sunumların türüne ve işlevine bağlı olarak dinleyiciler daha aktif veya pasif olabilmektedir (Joughin, 2007). Sözlü sunumlar, konuya, sunumun süresine, dil kullanımına, kelime dağarcığına, sunum tarzına ve en önemlisi öğrencilerin yeterlilik seviyelerine göre belirlenir. Al-Issa ve Al-Qubtan (2010) üç tür sözlü sunum önermektedir:

Kontrollü Sözlü Sunumlar

Kontrollü bir sözlü sunumda, öğrenciler genellikle başlangıç seviyesinden temel seviyeye kadar değişen dil becerilerini sergilerler. Bu nedenle, öğretmenler sunum konularını, ders kitabında yer alan veya öğrencilerin kolaylıkla tartışabileceğini düşündükleri konularla sınırlandırmalıdır. Bu sınırlama, dilbilgisi ve kelime seçimi için de geçerlidir. Ayrıca, dil yeterliliği düşük olan öğrencilerden, yabancı dilde uzun süreli sunum yapmaları beklenemez. Genellikle bu yeterlilik seviyesindeki öğrenciler genç yaş grubundadır (6-12 yaş) ve bilgisayar, yazılımlar (örneğin, PowerPoint) ve diğer teknolojik araçlar (tepegöz projektörler gibi) konusunda sınırlı veya hiç deneyime sahip olmayabilirler. Bu aşamada, öğrencilerin değerlendirilmemesi önerilmektedir.

Yönlendirilmiş Sözlü Sunumlar

Yönlendirilmiş bir sözlü sunumla ilgili olarak, öğrenciler İngilizce yeterliliklerine göre ya alt-orta ya da orta seviye olarak kategorize edilebilirler. Dolayısıyla dil yeteneklerine uygun konularda yönlendirme almaları gerekmektedir. Bu aşamada karmaşık yapısal ve sözcüksel öğeleri kullanmalarını beklemek makul değildir. Dilbilgisi ve sözcük dağarcığının uygun

düzeyine yönlendirilmeleri gerekir. Ayrıca dil becerileri alt seviyedeki öğrencilere göre gelişme gösterse de, çok sayıda dil hatası yapmadan uzun süre konuşmaları beklenmemelidir.

Serbest Sözlü Sunumlar

Bu sözlü sunum formatında, öğrencilerin orta-üst düzey dil becerilerine sahip olmaları beklenir. Tipik olarak, bu yaş aralığındaki öğrenciler 16 ila 22 yaş arasındadır ve onlara tercih ettikleri konuyu seçme, uygun gördükleri şekilde düzenleme ve seçtikleri herhangi bir dil düzeyini kullanma özgürlüğüne izin verilmelidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin daha önceki rehberlik aşamasında sözlü sunumlar üzerinde çalışmış olmaları koşuluyla uygulanmalıdır. Genellikle bu öğrenciler karmaşık dil kullanma konusunda ustadırlar ve daha düşük seviyedeki akranlarına kıyasla daha uzun sunum süreleri verilebilir.

Yabancı Dil Bağlamında Sözlü Sunumları Kullanmanın Önemi

Dil derslerinde öğrencilerin, özellikle sınıf dışında onunla etkileşime geçme şansları olmadığında, hedef dili kullanma fırsatına sahip olmaları gerekir. Bu nedenle Nunan (1994), yabancı dil derslerinde öğrencilere hedef dili uygun bağlam ve koşullarda kullanmaları için birçok fırsatın verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu durumda sözlü sunumlar, iyi bir şekilde organize edildiği takdirde EFL öğretiminde çok yönlü ve etkili bir yöntem olabilmektedir. Brooks ve Wilson'a (2014) göre sözlü sunumlar, öğrencilerin bilgilerini gösterebilecekleri yaygın bir yöntem olarak hizmet etmektedir. Bu uygulama, öğrencilere yalnızca bilgi vermekle kalmaz, aynı zamanda yeni konuları araştırma, bilgilerini geliştirme ve fikirlerini ifade etme kapasitelerini geliştirmelerine de olanak tanır (Ohata, 2005). Benzer şekilde Chen (2011), İngilizce dilinin dünya çapındaki ilgisi nedeniyle bu etkinliklerin yaygın olduğunu öne sürmektedir.

Sözlü sunum projeleri, EFL müfredatının temelini oluşturur ve hem dil gelişimine hem de kişisel gelişime önemli ölçüde katkıda bulunur. Eğitimciler, öğrencilerinin düşüncelerini ifade etme, bilgiyi paylaşma ve birlikte öğrenme becerilerini geliştirmek için bu stratejiyi sıklıkla kullanmaktadırlar. Ancak sözlü sunumlar salt bilgi paylaşımının ötesine geçer; öğrencilerin bilgiyi kavramasını, parçalara ayırmasını ve bütünleştirmesini gerektirir. Abdellatif'in (2019) belirttiği gibi sözlü sunumlar, telaffuz ve kelime bilgisi gibi unsurlar da dahil olmak üzere konuşma becerilerini geliştirmek için bir araç sağlar ve bu aktivite yalnızca dil becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi yönetimi gibi daha geniş yetkinlikleri de teşvik eder. (Brooks & Wilson, 2014). Bu şekilde sunumlar dil edinimini kolaylaştıran çok yönlü bir araç görevi görür.

Sözlü sunumların EFL sınıflarında uygulanmasının, öğrencilerin hedef dili kullanma konusundaki özerkliklerini artırdığı da tespit edilmiştir (King, 2002). Bu süreçte öğrencilerin sorumluluk alma, kendi öğrenme süreçlerini yönetme ve karar verme becerileri gelişmektedir. Masmaliyeva (2014) bu etkinliklerin öğrenci merkezli doğasına dikkat çekerek, sözlü sunumların, öğrencilerin öğretmenlere bağlı olmadan öğrenme sürecine aktif katılmalarını sağladığını belirtmiştir. Bunun nedeni, sunum yapan öğrencilerin tercih ettikleri konuları seçme, dahil etmek istedikleri dil bileşenlerini seçme ve bu konuları akranlarına nasıl aktaracaklarını belirleme özgürlüğüne sahip olmalarıdır. İyi yapılandırılmış bir sunum, eğitmenin çok az rehberliğiyle veya hiç rehberlik almayarak, öğrencilerin hem eğitimci hem de öğrenci olarak görev yaptıkları bir ortamda İngilizce becerilerini geliştirmeleri için çeşitli fırsatlar yaratabilmektedir (Brooks & Wilson, 2004).

Ek olarak sunum deneyimi, öğrencilerin dili çeşitli bağlamlarda ve çeşitli amaçlarla uygulama kapasitesini genişletir. Sunumlar boyunca öğrenciler kendi bakış açılarını ifade etmek, başkalarının fikirleriyle etkileşime geçmek ve fikir çatışmalarını yönlendirmek için dili kullanırlar. Bu süreç öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra sosyal ve kültürel yeterliliklerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır (Brooks & Wilson, 2014).

Ayrıca, sözlü sunumlar öğrencilere gerçek yaşam deneyimleri kazandırır. Thornbury (2005), öğrencilerin gerçek yaşamda sunum yapma veya konuşma yapma gereksinimi olup olmadığına bakılmaksızın, akranlarına hitap etme ve uzun süreli konuşma pratiğinin, gelecekteki gerçek konuşma etkinlikleri için değerli bir hazırlık süreci olduğunu savunmaktadır. Bu durum, özellikle öğrencilerin dinleyicilerin sorularını yanıtlaması gerektiğinde daha da önem kazanmaktadır. Brooks ve Wilson'un (2014) bu görüşle uyumlu olan yaklaşımına göre, öğrencilerin sunum sırasında karşılaştıkları etkileşimler, onların iletişim becerilerini geliştirmelerine ve daha özgüvenli bir şekilde konuşmalarına katkıda bulunur:

“Sunumlar aynı zamanda basit konuşma alıştırmalarına kıyasla daha özgün bir İngilizce pratik yapma yolu sağlar. Bunun nedeni, öğrencilerin sunum yaptıkları konuları anlamak ve bu anlayışı başkalarına iletmek için hedef dillerini kullanmalarını gerektirmeleridir. Bu, gerçek dil kullanımına daha yakındır ve öğrencilere dilsel ve iletişimsel becerilerin yanı sıra araştırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatı verir...” (Brooks & Wilson, 2014, p. 204)

Sınıf içi sözlü sunumların otantik iletişim durumlarını yansıttığı ve öğrencileri kişisel, akademik ve profesyonel alanlardaki etkileşimler için donattığı sonucuna varılabilir. Bu yöntem, öğrencilere çeşitli ortamlarda başarı için hayati önem taşıyan çok yönlü beceriler sağlayarak dil ediniminin ötesine geçmektedir.

İngilizce, modern dünyada uluslararası ticareti, iletişimi ve kültürler arası alışverişi kolaylaştıran dünya çapında bir dil haline gelmiştir. İngilizce öğrenmenin önemi sınıf ortamlarının çok ötesine uzanmakta, küresel olarak katılımı, mesleki fırsatları ve kişisel gelişimi etkilemektedir. Evans ve ark. (2015), iş piyasasında başarılı olmak için, işletme ve finans alanındaki yeni mezunların kendilerini niş bir meslekten ziyade bir ağa ait olarak görmeleri gerektiğini öne sürmektedir. Ayrıca, modern teknolojiyi kullanarak farklı alanlardan meslektaşlarıyla etkileşim kurmalı ve birlikte çalışmalıdırlar. Bu noktada, Thao (2019) yükseköğretimde yabancı dil olarak İngilizce eğitiminin öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğini ve mezun olduktan sonra kolaylıkla İngilizce iletişim kurabilmelerini sağladığını, bunun da günümüz istihdam ortamındaki birçok iş için bir ön koşul olduğunu vurgulamaktadır. Bu gereklilikler ışığında, Živković (2014) sunum yapmanın öğrencilerin becerilerini gelecekteki kariyerleri için avantajlı olabilecek şekilde geliştirebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle, sözlü sunumlarda fikirleri etkili bir şekilde sunma yeteneği, topluluk önünde konuşma becerilerinin önemli bir bileşeni olarak öğrencilerin gelecekteki kariyer beklentilerine yardımcı olacaktır (Al-Nouh et al., 2015). Chandren ve Yaacob'a (2016) göre, sözlü iletişim ve sunum konusunda zorlanan öğrenciler iş hayatlarında da zorlanacaktır. Sonuç olarak, öğrencilerin yeterli sözlü sunum becerilerine sahip olmaları zorunludur.

Ayrıca, sözlü sunumlar yapmak, öğrencilerin topluluk önünde konuşma becerilerini geliştirmek için değerli bir yöntem olarak hizmet edebilir. Sınıf arkadaşlarının önünde tekrar tekrar sunum yapma eylemi, öğrencilerin topluluk önünde konuşma kaygılarının üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir. Abdellatif (2019), sözlü sunumların öğrencileri topluluk önünde konuşma yapmaya ve bir kitleye hitap etme korkularını yenmeye teşvik ettiğini belirtmektedir. Thao (2019), sözlü sunumlara katılarak öğrencilerin daha aktif öğrenenler haline gelebildiklerine ve sınıf arkadaşları için kendi içeriklerini üretmenin keyfini keşfettiklerine işaret etmektedir. Öğrenciler, akranlarının önünde sunum yapmayı bir zorluk olarak algılasalar da bunu memnuniyet verici bir çaba olarak görürler. Dahası, öğrenci sunumları iletişim ve sunum becerilerinin gelişmesine, sınıfta daha fazla katılım ve etkileşime, normalde tartışılmayan yeni bakış açılarına ve öğrenmeye olan ilginin artmasına yol açabilir. Öğrenciler, kendilerinin ve diğer öğrencilerin araştırmalarından bir şeyler öğrenmenin yanı sıra, diğer konuşmacıların güçlü ve eksik yönlerine tanıklık ederek iletişim ve sunum becerilerini de geliştirebilirler (Girard et al., 2011).

Son olarak, sözlü sunumlar, öğrencileri daha gelişmiş ve karmaşık teknolojilerle tanıştırmak için etkili bir yol olarak hizmet eder ve bu araçları iki temel amaç doğrultusunda kullanmayı teşvik eder. Bir yandan, sınıf içindeki değişimi teşvik ederek monotonluğu azaltır

ve rutin ders yapısını bozarak sınıfa yeni unsurlar kazandırır, öte yandan ise dersleri daha dinamik ve ilgi çekici hale getirir. Bu da sonuç olarak, yabancı dil eğitimi deneyimini zenginleştirir ve öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif ve katılımcı bir şekilde dahil olmalarını sağlar (Al-Issa, 2007; Al-Issa & Al-Qubtan, 2010). Ayrıca sözlü sunumlar bu şekilde öğrencileri teknoloji kullanma becerilerini geliştirmeye ve bu araçları etkin bir şekilde kullanarak özgüvenlerini artırmaya motive eder.

Sözlü Sunumların Dezavantajları

Yabancı Dil Olarak İngilizce bağlamında sözlü sunumların birçok faydası olmasına rağmen hem öğrenciler hem de öğretmenler için bu sunumlar çeşitli zorluklar ortaya çıkarabilmektedir. Öncelikle, sözlü bir sunumun nasıl yapılacağına dair uygun bir ders birçok eğitimci tarafından göz ardı edilebilmektedir (Leichsenring 2010). Öğretmenler, birçok eğitim ortamında öğrencilerin etkili bir sunumu nasıl organize edeceklerini, sunacaklarını ve yöneteceklerini bildiklerini varsaydıkları için öğrenciler, önemli fikirleri nasıl organize edecekleri, uygun beden dilini nasıl koruyacakları, ses modülasyonunu nasıl kullanacakları veya kaygılarını nasıl yönetecekleri konusunda özel bir eğitim almadan bu becerileri kendi başlarına öğrenmeye bırakılmaktadır. Bu yönlendirme eksikliği, bir bütün olarak eğitim sürecine zarar veren ve pek de etkili olmayan sözlü sunumlarla sonuçlanabilir. Etkili bir sözlü sunum yapma becerisinde yetkinleşebilmek için öğrencilerin sunumun yapısı hakkında kapsamlı bir anlayışa sahip olması gerekir (Ho, et al., 2023). Ayrıca Brooks ve Wilson (2014) da eğitimcilerin birçok öğrencinin sözlü sunumların özelliklerine aşina olmayabileceğini anlamalarının ve öğrencilerin sunumları için gerekenleri kavramalarına yardımcı olmak için yeterli desteği sunmalarının çok önemli olduğunu belirtmektedir. Bu, öğrencilere sunmaları gereken türün genel yapısı hakkında rehberlik etmeyi de içerir. Benzer şekilde, Al-Issa ve Al-Qubtan (2010) öğrencilerin sözlü sunumların nasıl hazırlandığını ve sunulduğunu anlamalarına yardımcı olmak için öğretmenin örnek bir sözlü sunum yapmayı düşünebileceğini belirtmektedir. Živković'e (2014) göre, etkili bir sözlü sunumda giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere birbirleriyle ilişkili üç unsur bulunmalıdır. Giriş bölümünün ilk amacı dinleyicilerin ilgisini çekmektir. Dinleyicilerin selamlanması, konuşmacının tanıtılması ve konuşmanın amacının ana hatlarıyla belirtilmesinin yanı sıra konu ve kilit noktaları da belirtilmelidir. Dinleyicilerin dikkatini çekebilmek için ana gövde, ana kavramları net bir şekilde ifade etmeye ve görsel araçlar kullanarak destekleyici fikirler sunmaya odaklanmalıdır. Bu kavramlar kronolojik, tematik veya önem sırasına göre düzenlenir. Son olarak, sonuç bölümü kilit noktaların bir özetini sunar ve geri bildirim talep eder. Sonuç olarak, öğrenciler giriş, ana gövde ve sonucun birbirleriyle

bağlantılı ve iyi yapılandırılmış olduğundan emin olarak fikirlerini başarılı bir şekilde aktaran tutarlı, büyüleyici ve akılda kalıcı bir sözlü sunum oluşturabilirler.

İkinci olarak, etkin bir şekilde yönetilemeyen sözlü sunumların bir sonucu olarak, öğrenciler uygun olmayan ve ilgi çekmeyen konular seçebilirler (Meloni & Thompson, 1980). Chiu (2004, akt. Brooks & Wilson, 2014), Japonya'da yaşadığı bir sunum deneyiminde “sunum yapanlar uzun ve resmi olarak yazılmış sunum konuşmalarında tökezlerken, sınıfın geri kalanı uyanık kalmak için büyük çaba sarf ediyordu.” Bunun nedeni çoğunlukla kötü tasarlanmış sunumların öğrenciler için başarıyla tamamlanmasının çok zor olabilmesi ve bu durumun öğrenme ortamını hedef dil öğrenimi için uygunsuz hale getirmesidir.

Yabancı Dil Olarak İngilizce öğretimi sınıflarında sözlü sunumları uygulamak, öğretmenden önemli çaba ve dikkatli planlama gerektiren karmaşık ve zorlu bir görevdir (Abdellatif, 2019). Sözlü sunumlar uygun rehberlik desteği gerektirir (Brooks & Wilson, 2014) ve bu, öğrencilerin tam katılımını sağlamayı, geri bildirim vermeyi ve öğrenciler teknolojiyi kullanırken öğrencileri desteklemeyi de içermektedir. Bununla birlikte, öğrenciler sözlü sunumları bir yük olarak da görebilirler. Bu düşünce, sözlü sunumların yazılı ödevlerden daha zor olduğu, daha az ya da eşit derecede zor olmadığı inancıyla da bağlantılıdır. Format farklılıkları öğrencinin deneyimini önemli ölçüde etkilemese de sunum daha samimi ya da daha büyük bir baskı içeren bir ortam olarak görülebilmektedir (Joughin, 2007).

Dolayısıyla, sözlü sunumlarla ilgili bir diğer sorun da sözlü sunumların öğrencilere gerçekten fayda sağlayıp sağlamadığıdır (Meloni & Thompson, 1980). Başka bir deyişle, eğitmenler sıklıkla sözlü sunumların öğrencilerine gerçekten yardımcı olup olmadığını merak etmektedirler. Hazırlık ve sunum için gereken zaman ve çalışmanın gerçekten dil yeterliliğini geliştirip geliştirmediğini ya da genel olarak öğrenmeyi ilerletip ilerletmediği de bir sorun olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerin faydalı iletişim becerileri kazanıp kazanmadıkları ya da sadece kaygılı ve hayal kırıklığına uğramış hissedip hissetmedikleri bir endişe kaynağı olabilir. Mak'a (2019) göre bu endişenin ardındaki temel neden, İngilizce öğrenen öğrencilerin etkin dil kullanımı için gerekli olan temel ve sofistike iletişim becerilerinden sıklıkla yoksun olmaları olabilir. Temel iletişim becerileri, basit fikirleri iletmek ve günlük konuşmalarda yer almak için gereklidir. Bu beceriler arasında etkili konuşma, kelimeleri doğru telaffuz etme ve akıcılığı sürdürme yer alır. Bu becerilerden yoksun öğrenciler kelimeleri doğru telaffuz etmekte ve tutarlı olmakta zorlanabilir, bu da başkaları tarafından anlaşılmasını zorlaştırabilir.

Sözlü Sunumlar ve İngilizce Konuşma Kaygısı

İngilizcenin anadil olarak konuşulmadığı ülkelerde yaşayan öğrenciler, günlük yaşamlarında İngilizce konuşmak için genellikle yeterli fırsata sahip değildir. İngilizcenin sınıf dışında kullanılmadığı ve tüm öğrencilerin aynı anadili paylaştığı eğitim ortamlarında, hem öğrenciler hem de öğretmenler önemli zorluklarla karşılaşmaktadır (Gürbüz & Cabaroğlu, 2021). Bu zorluklar, kişisel ve öğretmen faktörleri de dâhil olmak üzere farklı kaynaklardan kaynaklanabilir. Bununla birlikte, yabancı dil bağlamlarında en yaygın zorluklardan biri yabancı dilde konuşma kaygısıdır (Horwitz, et. al., 1986). Daha önce de belirtildiği gibi, yabancı dilde konuşma kaygısı, bireylerin yabancı dilde iletişim kurarken kaygılanması ve bu kaygının yıpratıcı bir etkiye sahip olmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, Krashen'e (1982) göre yüksek kaygı düzeyleri, dil edinimini engelleyen ve öğrencilerin içerikle tamamen etkileşime girmesini engelleyen “duyuşusal filtre” adı verilen zihinsel bir bariyer oluşturabilir. Kaygı, duyuşsal filtrelerinin yükselmesine neden olduğunda öğrenciler hedef dili başarılı bir şekilde almayı, işlemeyi ve üretmeyi zor bulabilirler. Buna benzer şekilde Peng (2014), dil kaygısının öğrencilerin sözlü becerilerini ve sınıf katılımını etkilediğini, kendilerini açıkça ifade etmelerini ya da konuşma ve etkinliklere aktif olarak katılmalarını zorlaştırdığını keşfetmiştir. Bu zorlukların üstesinden gelmek için dil öğretmenleri, EFL derslerinde önemli olan ve birçok çalışmanın ilgisini çeken sözlü sunumları sıklıkla kullanmaktadır (Mak, 2019). Sözlü sunumlar, öğrencilerin sadece konuşma yeteneklerini geliştirmeleri için bir araç değil, dil gelişiminin çeşitli yönlerini geliştiren her şeyi kapsayan öğrenme kaynakları olarak hizmet eder. Öğrenciler, akıcılık, telaffuz, kelime bilgisi ve dil bilgisi konularında da kendilerine yardımcı olan sözlü sunumlar aracılığıyla eleştirel düşünme, organize etme ve topluluk önünde konuşma becerileri kazanırlar. Ayrıca öğrencilere bilgilerini paylaşma, anlamlı bir şekilde iletişim kurma ve fikirlerini akranlarıyla dile getirme şansı verir, bu da daha canlı ve işbirlikçi bir öğrenme ortamını teşvik etmektedir (Chen, 2011; Brooks & Wilson, 2014; Masmaliyeva, 2014; ve Abdellatif, 2019). Daha spesifik olarak, sözlü sunumlar, uygulama, geri bildirim ve kademeli beceri gelişimi için yapılandırılmış fırsatlar sağlayarak yabancı dilde konuşma kaygısını azaltmaya önemli ölçüde yardımcı olabilir (Brooks & Wilson, 2014). Öğrenciler düzenli olarak sunum yaptıklarında, topluluk önünde konuşmaya daha aşina hale gelirler ve bu da onları topluluk önünde konuşma korkusuna karşı duyarsızlaştırmaya yardımcı olur (Al-Issa & Al-Qubtan, 2010). Bu etkinlikler öğrencileri düşüncelerini organize etmeye, telaffuzlarını geliştirmeye ve akıcılıklarını artırmaya teşvik ederek zaman içinde kendilerine güvenlerini artırır. Ayrıca, eğitmenlerden ve akranlardan alınan geri bildirimler (Patri, 2002; Gürbüz & Cabaroğlu, 2021) öğrencilerin ilerlemelerini fark etmelerini ve destekleyici bir ortamda hatalarından ders çıkarmalarını sağlar. Sunum hazırlamak ve sunmak, öğrencilerin rahatlama

teknikleri uygulamak, hazırlık alışkanlıklarını geliştirmek ve olumsuz değerlendirme korkusu üzerinde kontrol sahibi olmak gibi kaygının üstesinden gelmek için stratejiler geliştirmelerine de yardımcı olur (King, 2002). Coşkun (2017) derslerine sözlü sunumları entegre etmiş ve bu etkinliğin öğrencilerin kaygılarını etkili bir şekilde azalttığı sonucuna varmıştır. Aliyu ve ark. (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf içi etkileşimlerin ve sözlü sunumların lisans öğrencilerinin konuşma kaygılarının azalmasında etkili olduğu belirtilmiştir. Bulgular, beş alanda kaygıda önemli bir azalma olduğunu göstermektedir: psikolojik kaygı, olumsuz değerlendirme korkusu, İngilizce sınıf içi konuşma kaygısı, sosyal-çevresel faktörler ve algı faktörleri. Benzer şekilde Hammad (2020), 60 Filistinli kadın üniversite öğrencisi arasında sözlü sunumların konuşma kaygısı üzerindeki etkisini incelemek için deneysel bir çalışma yürütmüştür. Bulgular, sözlü sunum yapan deney grubunun, sözlü sunum yapmayan kontrol grubuna kıyasla konuşma başarı testinde daha iyi performans gösterdiğini ve daha düşük kaygı düzeyleri yaşadığını göstermiştir. Ayrıca Öztürk ve Öztürk (2021), mini konuşmaların, sunumların ve destekli geribildirimın İngilizce öğrenenlerin konuşma kaygılarını azaltmadaki etkisini araştırmıştır. Araştırma, 14 haftalık bir sözlü iletişim kursuna katılan 52 üniversite birinci sınıf öğrencisini içermektedir. Veriler, ön ve son test olarak Yabancı Dilde Konuşma Kaygısı Ölçeği (FLSAS), yansıtma raporları ve bir odak grup görüşmesi kullanılarak toplanmıştır. Nicel analiz, katılımcılar arasında konuşma kaygısında %30'luk önemli bir azalma olduğunu göstermiştir. Wo (2024) da bir çalışmada sözlü sunumların faydalarını vurgulamıştır. Çinli yabancı dil öğrencilerinin ikinci dil motivasyonunun ve sözlü sunumlar sırasındaki kaygılarının gelişimi, bu karma yöntemli boylamsal çalışmada araştırıldı. Araştırmaya, Akademik Amaçlı İngilizce (EAP) kursuna kayıtlı 171 ikinci sınıf tıp lisans öğrencisi katılmış ve motivasyon ile kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla dört sunum yaparak anketler tamamlamışlardır. Bulgular, öğrencilerin tedirginliği azalırken sunum yaptıkça motivasyonlarının arttığını gösterdi. Zamanla, daha yüksek düzeyde kaygıyla başlayan öğrencilerde daha büyük düşüşler görüldü.

Bununla birlikte, etkili bir şekilde yönetilen sunumlar, gelişimsel bir bağlamda özgüveni ve yetenek seviyelerini artırmak için kullanılabilse de sözlü sunum projeleri, psikolojik, sosyal ve dilsel faktörlerin bir kombinasyonu olması nedeniyle, birçok ana dili İngilizce olmayan EFL öğrencisi için hâlâ kaçınılmaz bir şekilde korkutucu ve kaygı verici aktiviteler olabilmektedir (Horwitz et al., 1986; Jackson & Latane, 1981). Sunum yapmak veya sohbet başlatmak gibi İngilizce konuşmayı gerektiren etkinliklerin yabancı dil dersinde en fazla kaygı uyandıran unsurlar olduğu bulunmuştur (Young, 1990). Joughin (2007), sözlü sunumlara ilişkin üç bakış açısı tanımlamaktadır. İlk olarak, sunumlar başkalarının fikirlerinin pasif bir izleyici kitlesine basit bir şekilde aktarılması olarak görülmekte ve bu, düşük düzeyde kaygıya neden olmaktadır.

İkinci bakış açısı, öğrencilerin materyali kendi yöntemleriyle sunmasını ve izleyici sorularına yanıt vermesini içerir; bu durum, aktif değerlendirme nedeniyle orta düzeyde kaygıya yol açar. Üçüncü bakış açısı ise, sunumları öğrencilerin ilgi odağı olduğu ve bir konunun ikna yoluyla savunulduğu, en yüksek kaygı düzeylerine yol açan bir süreç olarak değerlendirir. Bu bakış açıları, öğrencilerin akranlarının önünde ne kadar aktif olurlarsa, o kadar kaygılandıklarını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Morita (2000), İngilizcenin hem anadili hem de anadili olmayan konuşmacıların sözlü sunum yaparken psikolojik ve dilsel sorunlar yaşadıklarını bildirmiştir. Benzer bir sonuç Woodrow (2006) tarafından da ortaya atılmıştır; araştırmada öğrenciler sınıfın önünde İngilizce konuşurken oldukça ciddi düzeyde kaygı yaşamışlardır. Araştırmaya göre, seyirci olumsuz ya da olumsuz tepki verdiğinde sunum yapanların kaygı düzeyleri gözle görülür derecede yükselmekteydi. Chen (2009) de lisansüstü öğrencilerinin ne kadar kaygılı olduklarını ve sözlü sunum yaparken yaşadıkları sorunlara ve kaygılara neyin sebep olduğunu vurgulamaktadır. Buna rağmen araştırmacı, öğrencilerin kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve bu durumun yönetilebilir olduğunu göstermiştir. Kurakan (2021) da benzer şekilde, sözlü sunumların öğrencilerde nasıl kaygı uyandırdığını göstermiştir. Bu çalışmanın amacı, sözlü İngilizce sunumlarındaki genel kaygı düzeyini ve kaygı yaratan durumları iki aşamada incelemektir: 72 Taylandlı EFL mühendislik öğrencisinin sunumlarından önce ve sunum sırasında. Katılımcılar, sunuma hazırlık aşamasına kıyasla sunum sırasında daha fazla endişe hissettiklerini bildirmiştir. Hazırlık aşamasında, hem yüksek hem de düşük kaygı seviyesine sahip gruplar, bölgesel aksanlar ve telaffuzlar da dahil olmak üzere, İngilizce kelime ve dilbilgisi eksikliği nedeniyle benzer sorunlar yaşamışlardır. Fakat kaygısı yüksek olanlar arasında performans sırasında canlı izleyicilerle göz teması kurmak en büyük endişe kaynağıydı. Bununla yakından ilgili olarak Grieve ve ark. (2021) tarafından yapılan çalışmada olumsuz değerlendirilme korkusunun da kaygıyı tetiklediği bulunmuştur.

Ayrıca öğrencilerin sözlü sunumlar üzerinden notlandırılmasının da kaygı yaratabileceği tespit edilmiştir. Sözlü değerlendirmelerde öğrenciler sunumları üzerinden değerlendirilip not verildiğinde, "yargılanıyor olma" duygusu performanslarını engelleyebilmektedir. Bu kaygı durumu, öğrencilerin entelektüel yeteneklerini, bilgi ve anlayışlarını sergilemelerini ve sözlü sunumlar için belirlenen değerlendirme gerekliliklerine tam olarak uymalarını zorlaştırabilir. Resmi sözlü sınavların yanı sıra, "yargılanma" korkusu, öğrencilerin seminerler ve diğer öğrenme fırsatlarına aktif katılımını da engelleyebilir; bu, soru sormalarını ve sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmalarını önleyebilir. Sosyal olarak kabul görmek, grup iletişimine katılmak veya eğitim fırsatlarından yararlanmak yerine öncelik kazanmaktadır (Grieve et al., 2021).

Sözlü Sunumlar İle İlgili Yürütülen Bazı Çalışmalar

Sözlü sunumlarla ilgili ilk çalışmalardan biri Meloni ve Thompson (1980) tarafından yapılmıştır. Çalışma, İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL) eğitiminde sözlü sunumların kullanılmasının faydalarını vurgulayarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin olumlu yanıt verdiğini göstermektedir. Sözlü sunumlar yetişkin öğrencilerin geçmişlerini ve bilgilerini paylaşımlarına olanak tanıyarak daha ilgi çekici bir sınıf ortamı yaratmıştır. Hazırlık ve değerlendirme rehberliği eksikliğini gidermek için yazarlar George Washington Üniversitesi'nde öğretim materyalleri geliştirerek ESL sınıflarındaki sözlü sunumların genel etkinliğini artırmıştır.

Bu yöntemin kullanıldığı bir diğer önemli çalışma, Japon sınıflarında sözlü sunum stratejilerinin uygulanmasına ilişkin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin algılarını inceleyen Miles (2009) tarafından yapılmıştır. Sonuçlar çalışmaya katılan her iki grubun da bu yaklaşımın aynı üç temel faydasını paylaştığını ortaya çıkardı: konuşma becerilerini geliştirmek, İngilizce yeterliliklerini geliştirmek ve İngilizce konuşmaya olan güveni artırmak. Miles ayrıca, öğrencilerin bu tekniği kullandıklarında derse daha fazla ilgi gösterdiklerini vurgulamıştır.

Živković (2014), öğrencilerin sözlü sunum derslerinde iletişim becerilerinin nasıl geliştiğine dair izlenimlerini araştıran bir çalışma yürütmüştür. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler profesyonel ortamda etkili iletişim kurabilmek için sözlü sunum hazırlamanın ve sunmanın ne kadar önemli olduğunu vurgulamışlardır. Gelecekte uzmanlaşmayı hedefleyen öğrenciler, modern dünyada başarının yalnızca bilgiyle sınırlı olmadığını fark ettiklerini ifade etmektedirler. Sözlü sunumlar sayesinde yenilikçiliği ve yaratıcılığı teşvik etme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, karşılaştıkları zorluklara yönelik farklı bakış açılarını keşfetme ve çeşitli yaklaşımları araştırma imkânı elde ettiklerini dile getirmişlerdir.

Ekmekçi (2018) tarafından yürütülen çalışma, öğrencilerin kendi geliştirdikleri sunumlara odaklanarak, birinci sınıf İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin bir dönem boyunca performanslarını nasıl algıladıklarını araştırmıştır. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullanıldığı nitel çalışma, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yararlı bir stratejinin, onları çeşitli konularda sözlü sunumlar yapmaya teşvik etmek olduğunu göstermektedir ve çalışma öğrenci tarafından yapılan sunumların daha etkili olabileceğini bulmuştur. Sözlü sunumların, öğrencilerinin akıcılık, özgüven, takım çalışması, etkileşim ve yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyon algıları üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Thao (2019) tarafından tıp öğrencileri ile yapılan araştırmada bulgular, öğrencilerin konuşma yeterliliğini etkileyen dört temel faktörün yetersiz konu bilgisi, düşük öz saygı, sınırlı uygulama fırsatları ve ana dillerine aşırı bağımlılık olduğunu göstermektedir. Sunumlara katılmanın, öğrencilerin özgüvenlerini artırmalarına, doğru iletişim kurmalarına, daha geniş bir kelime dağarcığı yelpazesinden yararlanmalarına ve yalnızca dil becerilerini değil aynı zamanda sosyal becerilerini de geliştirmelerine olanak tanıdığı bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin açık ve net yönergeler vermesi, öğrenci notlarıyla ilgili baskıyı hafifletmesi ve yapıcı bireysel geri bildirim sunmasının önemli olduğu ifade edilmiştir.

Aliyu ve ark. (2019), ön test-son test yarı deneysel tasarım kullanarak, 12 hafta boyunca sınıf etkileşimleri ve sözlü sunumların lisans düzeyindeki öğrencilerin konuşma kaygısını azaltma üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmaya, kuzeydoğu Nijerya'daki bir stilistik sınıfında öğrenim gören 16 lisans öğrencisi katılmıştır. Veriler, anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin konuşma kaygısında beş temel alanda önemli bir azalma olduğunu ortaya koymuştur: psikolojik kaygı, dilbilgisi hatası yapma korkusu, olumsuz değerlendirilme korkusu, sınıfta İngilizce konuşma kaygısı ve sosyal-çevresel ile algısal faktörler. Bu alanlardaki kaygı düzeylerinin azalması, öğrencilerin daha rahat ve özgüvenli bir şekilde iletişim kurmasını sağlamış ve dil öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilemiştir.

Gürbüz (2019), Türkiye bağlamında öğrencilerin sözlü sunumlar hakkında ne hissettiklerini ve bu sunumların sekiz değişken üzerindeki etkisini incelemiştir: kaygı, isteksizlik, motivasyon, sözlü sunum algısı, öz algı, genel dil öğrenme deneyimi algısı, algılanan dil becerileri ve sözlü sunum deneyimi. Ön anket, katılımcıların geçmiş deneyimlerinden dolayı sözlü sunumlara ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ancak, yetersiz eğitim, kötü uygulama ve öğretmen tutumu, öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşmalarını ve tam anlamıyla farkına varılmış bir "benlik" geliştirmelerini engellemiştir. Son veriler, katılımcıların isteksizlik düzeylerinde, sözlü sunum deneyimlerinde, sözlü sunum algılarında ve algıladıkları dil becerilerinde önemli değişiklikler olduğunu göstermiştir.

Hammad (2020) tarafından yapılan araştırma, Al-Aqsa Üniversitesi'ndeki EFL (İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenme) öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede ve ELT Methodology 1 (İngilizce Dil Eğitimi) dersinde sözlü sunumların etkinliğini değerlendirirken, aynı zamanda İngilizce konuşma kaygılarını azaltmayı amaçlamıştır. Bulgular, sözlü sunumların katılımcıların konuşma testi ve ELT Methodology 1 testi performanslarını olumlu yönde etkilediğini ve konuşma kaygılarında bir azalma sağladığını

göstermiştir. Ayrıca, açık uçlu anket verileri, katılımcıların EFL derslerinde sözlü sunumların entegrasyonuna ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Niteliksel tanımlayıcı bir tasarım kullanan Amelia (2022), Endonezyalı yabancı dil öğrencilerinin sözlü sunumlara ilişkin tutumlarını incelemiştir. Beşinci dönemdeki 21 İngilizce bölümünden bilgi toplamak için açık uçlu anketler ve sonuçları incelemek için içerik analizi kullanılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin sözlü sunumlara ilişkin görüşleri bölünmüş; psikolojik sorunlar ve sunum becerileri eksikliği nedeniyle zor olduğunu düşünmelerine rağmen akademik ve dil becerilerinin geliştirilmesi açısından da faydalı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Ati ve Parmawati (2022), öğrenciler tarafından gerçekleştirilen sözlü sunumları incelemeyi ve bu sunumların öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine nasıl katkı sağladığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, veri toplamak için nitel araştırma yöntemini kullanmış ve gözlem ile saha notlarını veri toplama araçları olarak uygulamıştır. Çalışmada sözlü sunumların öğrencileri daha akıcı konuşmaya teşvik edebileceğini ve öğrenmenin tek yönlü senaryolarda gerçekleştiği durumlarla karşılaştırıldığında, öğrencilere İngilizceyi başarılı bir şekilde kullanma konusunda daha fazla fırsat tanıyabileceğini bulmuşlardır.

Ho ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışma, Güney Vietnam'daki 153 üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce bölümü öğrencisinin İngilizce sözlü sunum yapma konusundaki tutumlarını araştırmış ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirlemiştir. Hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlerin kullanıldığı bulgular, çoğu öğrencinin olumlu tutumlara sahip olmasına rağmen sunumları sırasında zorluklarla karşılaştıklarını ortaya çıkardı. Tutumlarını etkileyen temel faktörler arasında dil yeterliliği, öğrenme stilleri, öğretmen ve dinleyiciyle ilgili faktörler, konu aşinalığı ve topluluk önünde konuşma kaygısı yer almaktadır.

Wo (2024), karma yöntemli boylamsal bir çalışmayla Çinli yabancı dil öğrencilerinin ikinci dil motivasyonunun ve sözlü sunumlar sırasındaki kaygılarının gelişimini incelemiştir. Araştırmaya, Akademik Amaçlı İngilizce (EAP) kursuna kayıtlı 171 ikinci sınıf tıp lisans öğrencisi katılmıştır. Motivasyon ve kaygı düzeylerini ölçmek için dört sunum yapmışlar ve anketleri tamamlamışlardır. Bulgular, öğrencilerin tedirginliklerinin azalırken sunum yaptıkça motivasyonlarının arttığını göstermiştir. Zamanla, daha yüksek kaygı düzeyiyle başlayan öğrencilerde kaygı düzeyinde daha büyük düşüşler gözlemlenmiştir.

Yukarıdaki çalışmalarda sözlü sunumların kaygıyı azaltma ve İngilizce konuşma performansı üzerindeki olumlu etkileri belirtilmişse de bu sunumların öğrenci kaygısı artırdığı da daha önceden belirtilmiştir. Woodrow (2006), bir Avustralya üniversitesinde Akademik Amaçlı İngilizce kursuna kayıtlı 275 yabancı dil öğrencisiyle kaygı ve sözlü performans

arasındaki ilişkiye odaklanan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma, konuşma kaygısı ile sözlü performans arasında negatif bir ilişki bulmuş ve yüksek kaygı düzeylerinin öğrencilerin konuşma becerilerini engellediğini göstermiştir. Sınıf önünde sunum yaparken, özellikle izleyiciler olumsuz veya eleştirel tepkiler verdiğinde öğrencilerin konuşma kaygısı ciddi anlamda tetiklenmiştir. Ayrıca çalışmaya göre, bireysel performans gerektiren görevler kaygıyı ve iletişimsel stresi artırmaktadır. Araştırma, kaygının sınıftaki sözlü performans gibi temel performans değişkenlerini olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Çalışma, öğrencilerin sözlü sunum becerilerini geliştirebilmesi için öğretmenlerin daha destekleyici ve etkili bir öğrenme ortamı yaratabilmek amacıyla kaygı kaynaklarını belirlemelerini ve en aza indirmelerini önermektedir.

Joughin (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sözlü ödevleri yazılı ödevlerden daha zor buldukları, daha derin bir kavrama gerektirdiği ve daha iyi öğrenme sonuçları ürettiği göz önüne alındığında, sunumları tartışma olarak izlemenin daha zengin ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimini teşvik etmesinin önemli olduğu bulunmuştur.

Chen (2009), lisansüstü öğrencilerinin kaygı düzeylerini ve akademik sözlü sunumlarla ilgili zorlukların kaynaklarını araştırmıştır. Bulgular, öğrencilerin yönetilebilir düzeyde, orta seviyede kaygı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Çalışma, kaygıya katkıda bulunan iki ana faktör kümesini tanımlamaktadır: sosyal ve psikolojik. Sosyal faktörler; akranların tepkilerini ve dinleyicilerin tanıdıklığını içerirken, psikolojik faktörler ise bireyin algıladığı sözlü yeterlilik, telaffuz doğruluğu ve kişilik özellikleri gibi unsurları kapsamaktadır. Ayrıca, TEFL birinci sınıf öğrencilerinin, ikinci sınıf öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları; özellikle akran tepkileri ve hazırlıklı olma gibi etkenlerin kaygı düzeyleri üzerinde daha belirgin bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

Al Nouh ve ark. (2015), Kuveyt'teki bir yükseköğretim kurumundan 500 öğrenciyi kapsayan, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin sözlü sunumlarda karşılaştıkları zorluklara ilişkin geniş çaplı bir araştırma yürütmüştür. Anketler ve röportajlar kullanılarak yapılan araştırma, öğrencilerin sözlü sunumlarda orta düzeyde zorluk yaşadıklarını ortaya çıkardı. Temel zorluklar arasında akran değerlendirmesi korkusu, sunum becerilerinin eksikliği, teknolojiyle ilgili zorluklar ve zaman kısıtlamaları yer almıştır.

Naser ve Isa (2021), ikinci dil öğrenenler arasında özellikle sözlü sunumlar sırasında kaygının yaygın bir sorun olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmaları, katılımcıların çoğunun sınıflarda orta düzeyde kaygı yaşadığını göstermiştir. İngilizce konuşma kaygısının, performansı önemli ölçüde etkilediği belirtilmiş ve buna yönelik pratik stratejiler uygulamanın önemine değinilmiştir. Rahat, tehdit edici olmayan bir öğrenme ortamı yaratmak ve destekleyici

öğretmenlere sahip olmak, öğrencilerin öğrenme oturumlarına tam katılımlarını sağlamak ve İngilizce konuşurken kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Yabancı Dil Konuşma Kaygısını Azaltmada Yönlendirilmiş Sözlü Sunumların Kullanılması

Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) konuşma yeteneklerini geliştirmenin önemi göz önüne alındığında, Yabancı Dil Olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerini destekleyebilecek en etkili yöntem ve alıştırmaların belirlenmesi kritik bir önem taşımaktadır. Bu doğrultuda sözlü sunumlar, öğrencilerin daha yetkin konuşmacılar olmalarına yardımcı olmaktadır ve dil sınıflarında sözlü sunumların öğretilmesi durumunda, yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin dil eğitimlerini daha keyifli ve motive edici bulacakları ifade edilmiştir (Celce-Murcia, 2001; Meloni & Thompson, 1980; Brooks & Wilson, 2014). Konuya, sunum süresine, dil kullanımına, kelime dağarcığına, sunum tarzına ve en önemlisi öğrencilerin yeterlilik seviyelerine göre belirlenen sözlü sunumlar, Al-Issa ve Al-Qubtan (2010) tarafından üç farklı türde sınıflandırılmaktadır: Kontrollü, yönlendirilmiş ve serbest sözlü sunumlar. Bu çalışma özellikle üç sözlü sunum türünden biri olan yönlendirilmiş sözlü sunumlara odaklanmaktadır. Yönlendirilmiş sözlü sunumlar, öğretmenler tarafından belirlenen konuları içerir ve öğretmenler daha sonra öğrencilere bu konularda uzmanlaşma ve tartışma için uygun konuları seçme konusunda destek olur. Başka bir deyişle, öğrencilere içeriği sunmaları için yönergeler, çerçeveler veya yönlendirmeler sağlanır. Öğretmen hazırlık sırasında geri bildirimde bulunur, destek verir. Bu sunumların odak noktalarından biri de öğrencilerin konuşma becerileri, topluluk önünde konuşma becerileri ve eleştirel düşünme dahil olmak üzere belirli becerilerini geliştirmektir. Bu yaklaşım, öğrencileri birbirleriyle etkileşime girmeye ve gerçek dünya bağlamlarında konuşma pratiği yapmaya teşvik etmektedir.

Luoma'ya (2004) göre yönlendirilmiş sözlü sunumlar, dil öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntemdir. Ayrıca Al Issa (2007), bu tür bir sunumun özellikle alt düzey sınıflarda çalışan öğretmenler ve birinci veya ikinci sınıf öğrencileri için faydalı olabileceğini öne sürmektedir. Farabi ve ark. (2017) yönlendirilmiş sözlü sunum yapmayı temel alan bir araştırma yürütmüştür. Çalışmaları, yönlendirilmiş sözlü sunum yönteminin öğrencilerin hedef dilde daha rahat iletişim kurma kapasiteleri üzerindeki yararlı etkisinin olduğunu kanıtlamıştır. Ayrıca bu çalışmada, yönlendirilmiş ve serbest sözlü sunumlar da karşılaştırılmıştır. Şaşırtıcı bir şekilde, veri analizine göre yönlendirilmiş sözlü sunum etkinliklerine katılan grup, serbest sözlü sunum yapan gruba göre daha başarılı olmuştur. Her iki deney grubunun ön test sonuçları ilk başta neredeyse aynıken son test sonuçlarında önemli

bir fark görülmüştür. Yönlendirilmiş sözlü sunum etkinlikleri eğitimi aldıktan sonra son testte daha iyi performans gösteren grup, İngilizce akıcılıklarının arttığını belirtti. Bu sonuçlar, yönlendirilmiş grubun son test performansının yönlendirilmiş sözlü sunum egzersizleriyle arttığını gösterdi. Katılımcıların konu seçimi konusundaki sorumluluklarının azalması sonucunda, araştırmacı tarafından seçilen konularda sunum yaparken stres seviyeleri azalmış ve konuşma yeteneklerinin geliştiği ifade edilmiştir. Genel olarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek etkili bir strateji olan yönlendirilmiş sözlü sunumların kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada ise, 15-16 yaş grubundaki lise öğrencilerinin seviyeleri ve yönlendirilmiş sözlü sunumların belirtilen faydaları göz önüne alınarak, bu sunumların öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmedeki faydaları ve İngilizce konuşma kaygıları üzerindeki etkileri ele alınmıştır.

Sözlü Sunumların Kuramsal Çerçevesi

Duyuşsal Filtre Hipotezi (AFH)

1970'lerde Krashen, bir monitör modeli ortaya koydu ve daha sonra 1980'lerin ortalarında girdi hipotezleri modelini oluşturmak için bu modeli genişletti ve değiştirdi. Yapılan incelemeler sonucunda Krashen'in İkinci Dil Edinimi teorisine ilişkin araştırmaların, yabancı dil eğitimi bağlamında birbirine yakından bağlı ancak farklı beş gelişim aşamasına ayrılabilceği görülmüştür. Bu aşamalar, Edinme-Öğrenme Hipotezi, İzleme Hipotezi, Girdi Hipotezi, Duyuşsal Filtreleme Hipotezi ve Doğal Düzen Hipotezi'ni içermektedir (Hunkler, 2016'dan akt. Chen, 2022). Ancak, Duyuşsal Filtre Hipotezi, Krashen'in SLA teorisi alanındaki en güncel araştırma konularından biri olmuştur (Chen, 2022). Lightbrown ve Spada'ya (2003) göre duyuşsal filtre, doğru türde girdi mevcut olsa bile, dil öğrenenlerin yeni kelimeler öğrenmesini engelleyen metaforik bir engeldir. Duyuşsal filtre hipotezi, girdiyi alıma dönüştürme sürecini engelleyen tüm duygusal faktörleri içerir. Krashen (1999), ikinci dil ediniminde anlaşılır girdinin önemli bir rol oynadığını, ancak bunun tek başına öğrencinin yeterliliğini garanti etmediğini belirtmiştir; dil öğrenimini etkileyen bir dizi duyuşsal faktör de vardır. Bir öğrencinin duygusal durumu, dil girdisine yönelik bir filtre işlevi görür ve öğrenmeyi etkiler; bu filtreleme süreci bilinçsiz ve kasıtsızdır. Belirtildiği gibi, duyuşsal bir filtre dil edinimini etkilemektedir. Kaygı, güven ve motivasyon, duyuşsal faktörler arasında yer alır. Ancak, motivasyon ve güvenin İngilizce konuşmada olumlu bir etkisi varken kaygının konuşma üzerinde zayıflatıcı bir etkisi olabilir (Gürbüz, 2019). Düşük duyuşsal filtreye sahip olmak için, öğrencilerin yüksek motivasyona, güvene ve düşük kaygıya sahip olmaları gereklidir. Bu duyuşsal faktörler, girdinin alıma dönmesini kolaylaştırır. Olumlu öğrenme ortamları

yaratılarak, öğrencilerin duyuşsal değişkenleri azaltılabilir. Duyuşsal filtre seviyeleri azaldığında, öğrenciler İngilizceyi daha kolay öğrenir ve İngilizceyi günlük yaşamlarında kullandıklarında daha fazla öğrenirler. Öğrencileri bir hedefe doğru motive etmek, içsel bir enerjidir ve öğrencilerin performansı özgüven seviyelerinden etkilenir. Benlik saygısı düşük olan öğrenciler, performans sergileme konusunda isteksizdirler (Kiruthiga & Christopher, 2022). Chen (2022), öğrencilerin sakin, kendinden emin ve son derece motive olduklarında daha etkili öğrenebileceklerini ve daha fazla dil öğretimini özümseyeceklerini öne sürmektedir. Kaygının önemli etkileri hakkında yukarıda belirtilen tüm ayrıntılar doğrultusunda, mevcut araştırma kaygının etkisini incelemekte ve sözlü sunumların, EFL ortamlarında kaygının neden olduğu sorunlara nasıl yardımcı olabileceğini araştırmaktadır.

İletişimsel Dil Öğretimi (CLT)

Geleneksel yaklaşımların İngilizce iletişim becerilerini geliştirmedeki eksiklikleri, özellikle Türkiye gibi yabancı dil olarak İngilizce öğretilen ortamlarda, İletişimsel Dil Öğretiminin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu noktada Sato (2003), geleneksel yöntemlerin genellikle başaramadığı bir alan olan konuşma becerilerini geliştirmek için, anlamlı iletişimsel etkinliklerin derslere dahil edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Brown'a (2001) göre, CLT, öğrencileri önemli hedefler için gerçek dünyada, işlevsel dil kullanımına dahil etmeyi vurgular. Ayrıca etkileşim ve iletişimi öğrenmenin temel bileşenleri olarak teşvik eder (Agung, 2022; Richards & Rodgers, 2001). Littlewood (2007), bu yaklaşımın tüm sınıf etkinliklerinde iletişimsel amaca odaklanarak, geleneksel öğretimin dezavantajlarını telafi ettiğine işaret etmektedir. Dilbilgisel, söylemsel ve sosyodilbilimsel bileşenler, CLT'nin bütünsel yaklaşımına entegre edilen iletişimsel yeterliliğin birçok yönü arasındadır (Brown, 2000). Dili günlük durumlarda başarılı bir şekilde kullanabilen öğrenciler yaratmak için dil kullanımında doğruluk ve akıcılık arasında bir denge kurar (Awang et al., 2022). Öğrencilere anlamlı bir şekilde iletişim kurma şansı vermek için rol yapma, problem çözme alıştırmaları ve sözlü sunumlar gibi etkinlikler bu yaklaşımda çok önemlidir (Özsevik, 2010; Abe, 2013). Sürekli İngilizce kullanımı sayesinde, bu aktiviteler olası kaygıya rağmen konuşma becerilerini geliştirir. CLT, Türkiye'nin ulusal müfredatına, İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla entegre edilmiştir (MEB, 2008). Ancak bu yaklaşım pek çok yerde olduğu gibi Türkiye' de dirençle karşılaşmıştır. Öğretmenlerin CLT' ye karşı direnci, sadece konuşma becerisini geliştirmeyi vurguladığı ya da dilbilgisi öğretimini dışladığı gibi yanlış inanışlardan kaynaklanmaktadır (Thompson, 1996). Araştırmalara göre, sınırlı kaynaklar, öğretmenler için yetersiz eğitim ve sistemik engeller, bu yaklaşımın uygulamaya konmasındaki zorluklar arasındadır (Özsevik, 2010; Hunutlu, 2011; Mutlu & Kaşlıoğlu, 2015). Bununla birlikte, gerçek dil kullanımına ve

iletişimsel yeterliliğe odaklanması nedeniyle, CLT çeşitli eğitim bağlamlarında başarılı dil öğrenimini teşvik etmek için potansiyel bir yöntemdir.

Görev Temelli Dil Öğretimi

İletişimsel dil öğretiminin (CLT) bir alt kümesi olan göreve dayalı dil öğretimi, genellikle görev temelli öğretim olarak da anılmaktadır. Bu öğretim yaklaşımı ile ilgili 1980'lerde iki önemli gelişme yaşandı. Birincisi, tartışılan olaylar temelde aynı olsa bile, "iletişimsel etkinlik" teriminin yerini yavaş yavaş "görev" alması (Rubdy 1998, akt. Skehan, 2003), ikincisi ise güçlü ve zayıf olarak nitelendirilebilecek iki tür göreve dayalı yaklaşım ortaya çıkması. Zayıf bakış açısının destekçileri tipik olarak görevlerin bir müfredat tasarımında birincil faktör olmadığına, görevlerin kullanılmasının yapılara dayalı öğretime bir tamamlayıcı olduğunu savunmuşlardır. Her ne kadar bu tür işlemeye yol açan koşullar hakkındaki görüşler gelişmiş olsa da, görevlere ilişkin daha güçlü bir bakış açısı benimseyen kişiler, genellikle edinim süreçlerinin katılımını temel olarak değerlendirmişlerdir (Skehan, 2003). Göreve dayalı dil öğretiminin amacı, öğrencilerin özgün dili kullanarak hedef dilde anlamlı etkinlikler üzerinde çalışmasını sağlamaktır. Bu anlamlı faaliyetlere “görevler” adı verilmektedir. Breen (1987) ve Willis'e (1996) göre bir dil görevi, belirli bir prosedüre, ilgili içeriğe, açık bir amaca ve katılımcılar için bir dizi olası sonuca sahip yapılandırılmış bir dil etkinliğidir. Dil görevlerinin amacı, basitten karmaşığa kadar bir dizi çalışma ödevi sunarak bireylerin hedef dili öğrenmesine yardımcı olmaktır. Nunan (2004) bu noktada pedagojik ve hedef görevler olmak üzere iki farklı görev tanımını literatüre kazandırmıştır. Pedagojik görevler, öğrencilerin hedef dil girişi veya işlemine yanıt olarak sınıfta yaptıkları görevler iken, hedef görevler sınıf dışında ve gerçek dünyada tamamlananlardır. Nunan (2004), hedef görevlerin dilsel olmayabileceğine dikkat çekmektedir. Ayrıca ona göre pedagojik görevler, öğrencilerin hedef dili biçimden ziyade anlama vurgu yaparak anlamalarını ve kullanmalarını gerektiren sınıf içi alıştırmalardır. Bu noktada sözlü sunumlar öğrencilere gerçekçi dil görevleri sunmanın yanı sıra (Brooks & Wilson, 2014), dilin anlamlı bir şekilde kullanılmasını ve tamamlanmasını gerektiren ve alt amaçlardan oluşan pedagojik görevler olarak ele alınabilir. Ravirot (2015), göreve dayalı dil öğretim yöntemlerinin öğrenme sonuçlarını nasıl etkilediğini ve yabancı dil öğrenenlerin sözlü sunum yeteneklerini geliştirmelerine nasıl yardımcı olduklarını inceleyen bir çalışma gerçekleştirdi. Sözelimi çalışmada, Göreve dayalı dil öğretiminin sınıf katılımını ve dersten alınan keyfi arttırdığını ve öğrencilerin tüm öğretme-öğrenme süreci boyunca aktif katılım gösterdiği ifade edilmiştir. Bu noktada, mevcut araştırma da lise bağlamında sözlü sunumların bu özgün görevlerden biri olarak kabul edilip edilemeyeceğini ve bu özgün

görevlerin öğrencilerin İngilizce konuşurken kaygılarını ve konuşma performanslarını nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu çalışmanın amacı yönlendirilmiş sözlü sunumların lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı ve konuşma performanslarına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, açıklayıcı sıralı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda tek grup ön test- son test yarı deneysel kullanılırken elde edilen nicel verileri desteklemek için çalışmanın nitel boyutunda içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Van İpekyolu Borsa İstanbul Fen Lisesinde öğrenim gören 26 adet 10. sınıf öğrencisi yer almıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen yönlendirilmiş sözlü sunumlar kapsamında öğrencilerin sunacakları konular belirlenmiş ve bu doğrultuda öğrencilere araştırmacı tarafından belli şablonlarla hazırlanmış haftalık sunum görevleri verilmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde, çalışma kapsamında belirlenen her araştırma sorusuna yönelik olarak ölçek, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve konuşma performansı rubriği kullanılarak veri toplanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler, nitel ve nicel analiz yöntemleriyle analiz edilerek raporlanmıştır.

Bu bölümde, araştırma yöntemi, çalışma grubu, uygulama ortamı ve içerik geliştirme süreci, veri toplama araçları, uygulama ve veri toplama süreci, veri analizi, araştırmacının rolü, geçerlik ve güvenirlik ile ilgili detaylar sunulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, araştırma amacına uygun olarak açıklayıcı sıralı karma yöntem araştırma deseni tercih edilmiştir. Karma yöntem, nicel ve nitel verilerin aynı anda ya da ardışık olarak birbirini tamamlayacak şekilde toplanmasına ve bu sayede daha kapsamlı bir veri analizine olanak tanıyan bir yaklaşımdır (Creswell, 1994). Özellikle tek bir veri toplama tekniğinin araştırma problemini açıklamada yetersiz kalabileceği durumlarda, birden fazla yöntemin birlikte kullanılmasıyla daha zengin ve güvenilir veriler elde edilmesini sağlar (McMillan & Schumacher, 2001). Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni ile önce nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir; ardından bu nicel sonuçları daha iyi anlamak ve açıklamak amacıyla nitel veriler toplanmıştır (Creswell & Plano Clark, 2018). Sayısal analizler yoluyla örüntülerin belirlenmesi ve katılımcıların deneyimlerinin derinlemesine incelenmesiyle bulguların daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Çalışmanın nicel boyutunda, tek grup ön test–son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, araştırmacının bağımsız değişkeni sistematik olarak değiştirerek, bunun

bağımlı değişken üzerindeki etkilerini gözlemlemesine olanak tanır (Best & Kahn, 2003). Bu araştırmada yönlendirilmiş sözlü sunumlar bağımsız değişken olarak ele alınırken, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı ve konuşma performansı bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Deneysel (ampirik) desenler, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan yapay ya da doğal ortamlarda uygulanır (Cohen & Manion, 1997; Büyüköztürk, 2016). Araştırmanın nitel boyutunda ise, katılımcı görüşlerini derinlemesine anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Mevcut araştırmada kullanılan yarı deneysel model, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda en çok kullanılan deneysel desen olarak ele alınmaktadır (Cohen & Manion, 1997). Bu deneysel desende çevresel etkenler tam olarak belirlenemediği için bağlamın etkileri de tam olarak belirlenemeyebilir (Antonakis et al., 2014). Çalışmada kullanılan tek grup ön test-son test yarı deneysel modelde ise belirlenen bağımsız değişken gruba uygulanır ve uygulamadan önce ve sonra ölçme işlemi yapılmaktadır. Burada deneysel işlemin etkisi tek grup üzerinden incelenmektedir. Tek grup ön test-son test modeli, deneysel bir işlem (bu çalışmada yönlendirilmiş sözlü sunumlar) öncesi ve sonrası ölçümler yaparak uygulamanın etkisini doğrudan gözleme imkânı sağlar (Karasar, 2012). Katılımcıların kendi içlerindeki gelişimi takip etmeye imkân tanıdığı için, duyuşsal değişkenler (örneğin konuşma kaygısı) açısından oldukça uygun bir yöntemdir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Ayrıca bu araştırmanın nicel boyutunda elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla desteklenmiştir. Bu tür görüşmelerde önceden belirlenmiş bir dizi soru içeren bir görüşme formu kullanılır. Elde edilen verilerin daha ayrıntılı bir şekilde ele alınabilmesi ya da eksik kalan noktaların tamamlanabilmesi için bu sorulara ek sorular da yöneltebilir (Karataş, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşme formu çalışmanın sonuçları hakkında daha detaylı fikir edinmeye ve araştırmanın doğruluğunu ve güvenilirliğini artırarak, elde edilen bulguların daha doğru ve kapsamlı bir şekilde temsil edilmesine katkı sağlar (Jick, 1979).

Sonuç olarak araştırma sürecinde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin sunduğu yönlendirilmiş sözlü sunumların öğrencilerin konuşma performanslarına ve İngilizce konuşma kaygısına etkisi olup olmadığı nicel olarak ortaya konulmaya çalışılmış ve nicel veriler nitel verilerle desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örnekleme kolay örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Rahi'ye (2017) göre, kolay örnekleme, araştırmacının zahmetsizce ulaşabildiği bir araştırma popülasyonundan veri toplama sürecini ifade eder. Kolay örnekleme, diğer rastgele olmayan örnekleme tekniklerine kıyasla katılımcı seçiminde daha az çaba ve maliyet getirir ve hedef

popülasyondan alınan örneğin kolay erişilebilir olması zaman tasarrufu sağlar (Alvi, 2016). Araştırmanın örneklemini Van ili İpekyolu ilçesinde yer alan Borsa İstanbul Fen Lisesi'nde öğrenim gören 10. sınıf öğrencileri oluşturacaktır. Araştırmada 10. Sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni yabancı dil konuşma kaygısını daha net bir şekilde izole edebilmektir. Araştırmacının 9. Sınıfları seçmemesinin nedeni bu öğrencilerin liseye yeni başlamış olmaları ve hâlâ uyum süreci geçiriyor olabilme ihtimalidir. Bu noktada öğrencilerin sosyal uyum kaygısını yabancı dil konuşma kaygısından ayırt etmek güç olabilir. Öte yandan 11. ve 12. sınıf öğrencileri üniversite sınavına hazırlık sürecinde olduklarından, genel akademik kaygıları oldukça yüksek olabilir. Bu durum, yabancı dil konuşma kaygısının etkisini izole etmeyi zorlaştırabilir. 10. sınıf öğrencileri, hem liseye alışmış hem de sınav baskısını 11. ve 12. sınıflara göre daha az hissettikleri bir dönemde oldukları için ideal bir örneklem grubudur. Uygulamaya başlamadan önce önce Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan onay (Bkz. Ek-1) ve Van Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden kurum izni (Bkz. Ek-2) alınmıştır. Toplam 119 adet 10. sınıf öğrencisine, ön test olarak İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (Orakçı, 2018) uygulanmıştır. Öğrenciler, elde ettikleri puanlara göre en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmıştır. Örneklem seçiminin başında, listedeki ilk 30 öğrencinin çalışmaya dahil edilmesi planlanmıştır. Ancak bu öğrencilerden 4'ü, çalışmaya gönüllü olarak katılmak istemediklerini belirtmiştir. Bu nedenle, çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve yüksek konuşma kaygısı seviyesine sahip olduğu belirlenen 26 öğrenci, çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu 26 öğrencinin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Çalışmaya Katılan 26 Öğrencinin Demografik Bilgileri*

Cinsiyet	Yaş	Frekans (n)	Yüzdelik (%)
Erkek	14	4	15.38
	15	3	11.54
	16	4	15.38
Kadın	14	6	23.08
	15	6	23.08
	16	3	11.54
Toplam		26	100.0

Araştırmanın ana uygulamasına başlamadan önce, etik ilkeler doğrultusunda katılımcı öğrencilerin velilerinden Ebeveyn Olur İzni (Bkz. Ek-3) ve öğrencilerden Bilgilendirilmiş Olur Formu (Bkz. Ek-4) ve Ses Görüntü Veli İzin Formu (Bkz. Ek-5) alınmıştır. Etik sürecin tamamlanmasının ardından, araştırmanın temel amacı doğrultusunda yönlendirilmiş sözlü sunumların öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı ve konuşma performansı üzerindeki etkileri

incelenmiştir. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde, seçilen 26 kişilik öğrenci örneklem grubu araştırmanın yürütülmesinde kilit bir rol oynamıştır. Araştırmada hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılarak, öğrencilerin dil öğrenme süreçleri ve konuşma performansları hakkında kapsamlı bir değerlendirme yapılmıştır. Bu bütüncül yaklaşım sayesinde, yönlendirilmiş sözlü sunumların İngilizce konuşma kaygısını azaltma ve konuşma performansını geliştirme üzerindeki etkileri derinlemesine anlaşılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın temel amacı yönlendirilmiş sözlü sunumların lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısına ve konuşma performanslarına etkisini incelemektir. Bu doğrultuda belirlenmiş her bir araştırma sorusuyla ilişkili üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır: İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (Bkz. Ek-6) , Konuşma Performansı Rubriği (Bkz. Ek-7) ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Bkz. Ek-8). Araştırma sorularıyla ilişkili veri toplama araçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Araştırma Soruları ve İlişkili Oldukları Veri Toplama Araçları*

1-Yönlendirilmiş sözlü sunumların yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları üzerindeki etkisi nedir?	İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği
2-Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?	İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
3-Yönlendirilmiş sözlü sunumların öğrencilerin İngilizce konuşma performansına etkisi nedir?	Konuşma Performansı Rubriği
4-Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası konuşma performansları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Konuşma Performansı Rubriği, , Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
5-Öğrencilerin yönlendirilmiş sözlü sunumlara ilişkin görüşleri nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
6- Uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, nicel bulguları hangi yönleriyle ve nasıl açıklar?	İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Performansı Rubriği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (Orakcı, 2018)

Araştırmaya başlamadan önce ölçeği geliştiren araştırmacıdan izin alınmıştır. (Bkz. Ek-9) İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Orakcı (2018) tarafından geliştirilmiş olup 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini belirlemeyi hedeflemiştir. Ölçek geliştirme süreci “Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Hesaplama Grubu” ve “Doğrulayıcı Faktör Analizi Grubu” olacak şekilde iki farklı grup ile yürütülmüştür. İlk grup , İngilizce Konuşma

Kaygısı Ölçeği'nin yapı geçerliği ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla oluşturulurken, ikinci grup ölçeğin belirlenen yapısının (açıklayıcı faktör analizi ile elde edilen faktörlerin) doğruluğunu test etmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, Bartlett Sphericity testi, varimax eksen döndürme yöntemi, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ve doğrulayıcı faktör analizi gibi çeşitli teknikler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin 16 maddeden ve iki faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri 0.387 ile 0.794 arasında değişmektedir. Varimax eksen döndürme yöntemiyle elde edilen iki faktör, öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik kaygı düzeylerini belirleyen değişkende toplam varyansın %67'sini açıklamaktadır. Bu oran, sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmalarında kabul edilen standartların üzerinde bir değer olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin birinci alt boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0.927, ikinci alt boyutunun 0.892 ve genel ölçeğin güvenirlik katsayısının 0.897 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin 1, 3 ve 9 numaralı maddeleri olumlu ifadeler içerdiğinden, öğrenci yanıtları analiz sürecinde ters kodlanarak değerlendirilmiştir. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin, İngilizce konuşma becerilerine yönelik diğer veri toplama araçlarıyla birlikte kullanılması ve elde edilen verilerin bütüncül bir şekilde yorumlanması, hem çalışmanın gücünü artırmak hem de ölçeğin gelişim sürecine katkı sağlamak açısından önerilmektedir.

Konuşma Performansı Rubriği

Konuşma Performansı Rubriği öğrencilerin sunum esnasındaki İngilizce konuşma becerilerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Kelime bilgisi, anlaşılabilirlik, akıcılık ve anlama gibi konuşma bileşenlerini ölçmeye çalışan rubrik aynı zamanda öğrencilerin genel konuşma performansları hakkında bilgi vermeyi amaçlamıştır. Altı ana temadan oluşan rubrik, “Görev başarısı” teması ile başlamaktadır. Bu alanda öğrencinin verilen konuyu ne kadar iyi anladığı belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci tema ise öğrencilerin “Kelime bilgisi” ni ve doğru kelimeleri kullanma becerisini değerlendirmeye çalışmıştır. Üçüncü tema olan “Dilbilgisi ve Yapı” öğrencinin dilbilgisi ve cümle yapısını doğru kullanma düzeyini belirlemeye odaklanmıştır. Dördüncü tema olan “Anlaşılabilirlik” öğrencilerin telaffuzunun ve konuşmasının anlaşılabilirliğini değerlendirmiştir. “Akıcılık” temasında ise öğrencilerin konuşurken akıcı ve doğal olup olmadıkları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Son tema olan “Anlama” teması ise öğrencinin dinlediğini anlama becerisi ve kendini anlaşılır bir biçimde ifade edip edemediğini değerlendirmektedir. Bu noktada öğrencilerin konuşma becerilerini çok boyutlu değerlendirilmesine olanak sağlayan yapısıyla yüksek kapsam ve yapı geçerliğine sahip olduğu ifade edilebilir. Rubrikte açık ve anlaşılır dil kullanımı sayesinde hem puanlayıcılar hem de

öğrenciler için kolaylıkla kullanılabilir niteliktedir. Her değerlendirilme boyutunun (örneğin dil bilgisi, akıcılık, anlaşılabilirlik) açık tanımlarla desteklenmiş olması da aynı puanlayıcının farklı zamanlardaki puanlarının tutarlı olmasına katkı sağlamaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmada, 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı ve konuşma performansı üzerindeki yönlendirilmiş sözlü sunumların etkilerini incelemek amacıyla öğrencilere yönelik mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan alınan verilerle ilgili daha detaylı bilgiler veren veren bu formlar hazırlanırken araştırmanın amacına hizmet etmesine ve çalışma grubuna uygun, açık ve net olmasına dikkat edilmiştir. Formda yer alan soruların güvenilirliğini sağlamak amacıyla, hazırlanan sorular bir alan uzmanı ve lise düzeyinde en az 10 yıl görev alan 2 öğretmen tarafından gözden geçirilmiş ve soruların uygun olduğuna karar verilmiştir. 11 hafta süren çalışmada 3 hafta pilot uygulama süreci olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda ise belirlenen 9 öğrenci ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu mülakatlarda yer alan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yönlendirilmiş sözlü sunumların, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı ve konuşma becerileri üzerindeki etkilerine yönelik sorular yer almıştır. Bu mülakatlarda özellikle öğrencilerin yönlendirilmiş sözlü sunumlarla ilgili genel deneyimlerini yansıtabilecek sorular yöneltilmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği ve Güvenirliği

Geçerlik genel olarak araştırma sonuçlarının doğruluğunu ele almaktadır. Birden çok veri toplama yönteminin kullanılması elde edilen bulguların geçerliliği ve güvenirliliğini artırma açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 89). Bu çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Çalışmanın nicel veri toplama aşamasında kullanılan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin literatürde kabul gören bir ölçek olması ve ölçekle ilgili gerekli açıklamaların ve yönergelerin öğrencilerin ana dilinde verilmesi, maddelerin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Araştırmalarda veri toplama araçlarının güvenirliliği ise veri toplama aracının hatalardan arınık olarak ölçme yapabilmesi, verileri doğru toplanabilmesi ve yinelenebilir olmasıyla ölçülmektedir (Aksayan ve Gözüm, 2002). George ve Mallery'e (2003) göre , bir ölçme aracının alpha değerinin “ >.90 olması “mükemmel” , .80-.90 arasında olması “iyi” , .70-.80 arasında olması “kabul edilebilir” olduğunu göstermektedir. Araştırmada kullanılan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinin alpha değeri 0.897 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçek güvenilir olarak kabul edilmiştir. Konuşma Performansı Rubriği öğrencilerin sunum esnasındaki performanslarını ölçmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda rubrikteki ölçütler (akıcılık, telaffuz, gramer, kelime bilgisi vb.) değerlendirilmek istenen

konuşma becerilerine uygundur. Aynı zamanda rubrik araştırmanın pilot uygulama sürecinde test edilmiş ve anlaşılabilirliği ve işlevselliği kontrol edilmiştir. Bu noktada geçerliği arttırmak için seçilen üç öğrencinin yüz yüze yaptığı sözlü sunumlar kayda alınmış ve bir alan uzmanı tarafından da Konuşma Performansı Rubriği kullanılarak değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğini arttırmak için formda yer alan soruların amaca uygun olup olmadığını değerlendirmek için alanında uzman bir akademisyen ve lise düzeyinde en az 10 yıl görev almış iki İngilizce öğretmeninden görüş alınmıştır. Bununla beraber formdaki soruların, araştırma sorularını detaylı bir şekilde açıklayabilecek nitelikte olması sağlanmıştır. Ayrıca görüşmenin son halini elde etmek için öncesinde 3 öğrenci ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Formun güvenilirliğini sağlamak için ise görüşmeler hem araştırmacı hem de bir alan uzmanı tarafından analiz edilmiş ve kodlamalar arasında tutarlılık olup olmadığı ölçülmüştür. Görüşmeler sonunda ise katılımcı öğrenciler ile analiz sonuçları incelenmiş ve katılımcıların onayı alınmıştır.

Süreç

Mevcut çalışma yönlendirilmiş sözlü sunumların lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı ve konuşma performanslarına etkisini belirlemektir. Uygulama, Van İpekyolu Borsa İstanbul Fen Lisesi 10. sınıf öğrencileriyle 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başında sunum konuları belirlenmiştir.

Sunum Konularının Belirlenmesi

Araştırmada sunum konuları belirlenirken öğrencilerin düzeyleri, yaşları, ilgi alanları ve 10. sınıf müfredatındaki üniteler göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, konu ve şablon seçiminde alan uzmanı ve iki İngilizce öğretmenin görüşlerinden yararlanılmıştır. Her hafta için belirlenen sunum konuları, öğrencilerle hem yazılı olarak hem de WhatsApp grubu üzerinden paylaşılmış; sunum öncesinde desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere birebir yardımcı olunmuştur. Sunum konularının önceden belirlenmesi, öğrencilerin kullanacakları kelimelere ve dil bilgisi yapılarına önceden hazırlanmasını sağlayarak sürecin daha verimli ve etkili ilerlemesine katkı sağlamıştır.

Şekil 1. Yönlendirilmiş Sözlü Sunum Konuları

Pilot Çalışma Konuşma Konuları

- Önemli Günler ve Olaylar (Important Days& Events)
- Efsanevi Bir Karakteri Tanıtma (Describing a Legendary Figure)
- İyi veya Kötü Bir Tecrübe Üzerine Konuşma (Talking About a Good or Bad Experience)

Ana Çalışma Konuşma Konuları

- Ünlü Birisini veya Birilerini Tanıtma (Introducing a Famous Person/People)
- Tarif Verme (Giving Recipe)
- Haberler Üzerine Konuşma (Talking About News)
- Gelenekler (Traditions)
- Ziyaret Edilecek Bir Yeri veya Yerleri Tanımlama (Describing a Place/ Places to Visit)
- Mucitler ve İcatları Üzerine Konuşma (Talking About Famous Inventors and Their Inventions)
- Bir Film Veya Dizi Tanıtma (Introducing a Movie or Tv Series)
- Motive Edici Bir Söz veya Atasözü Üzerinde Konuşma (Talking About a Motivational Qoute/ Proverb)

Araştırma süreci, 3 haftalık pilot uygulama ve 8 haftalık ana uygulama olmak üzere toplam 11 hafta sürmüştür. Çalışmaya başlamadan önce gerekli etik izinler alınmıştır. Araştırmanın başında öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla 119 öğrenciye İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği (Orakcı, 2018) ön test olarak uygulanmıştır. Bu öğrencilerin konuşma kaygısı ortalamaları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. 119 Öğrencinin Konuşma Kaygısı Ortalaması

	n	min	Max	$\bar{X}$	Sd
Ön Test Kaygı Ortalamaları	119	1.63	4.25	2.7899	.59891

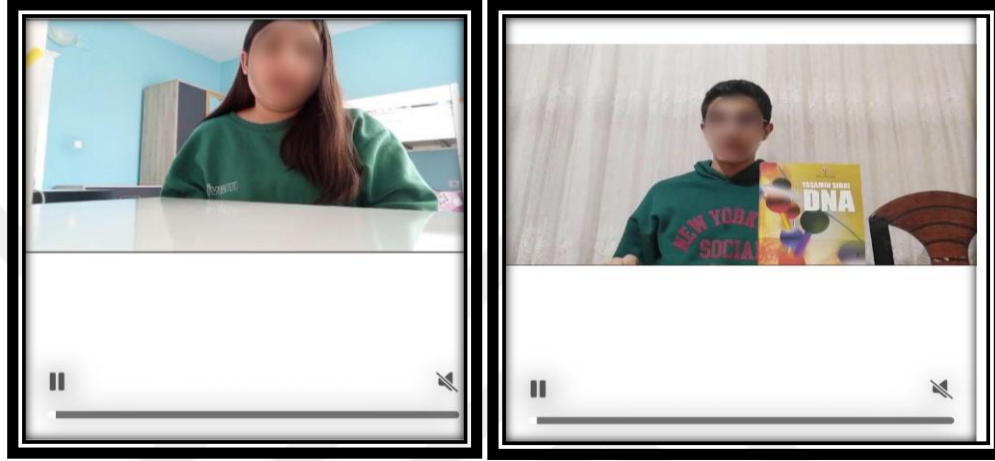
Öğrencilerin çalışmanın başındaki konuşma kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla 119 öğrenciye İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği (Orakcı, 2018) uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin konuşma kaygısı puanları 1.63 ile 4.25 arasında değişmiş, ortalama kaygı düzeyi 2.78 olarak hesaplanmıştır ($\bar{X} = 2.7899$, $Sd = 0.59891$). Bu sonuçlar, genel olarak öğrencilerin orta düzeyde konuşma kaygısı yaşadıklarını göstermektedir. Çalışmaya yüksek kaygı düzeyine sahip ilk 30 öğrenci dahil edilmek istenmiştir. Ancak gönüllülük esasına göre

yürütüldüğü için bu gruptan 4 öğrenci çalışmaya katılmamıştır. Sonuç olarak yüksek kaygıya sahip 26 gönüllü öğrenci ile çalışma grubu oluşturulmuştur.

Pilot Uygulama

Pilot uygulama sürecinin başında, öğrencilerin konuşma performanslarının birbirine yakın olup olmadığını belirlemek amacıyla, sevdikleri bir kitabı tanıttıkları 1,5–2 dakikalık videolar çekmeleri istenmiştir. Bu videolardan örnek kesitlere aşağıda yer verilmiştir.

Şekil 2. *Kitap Tanıtımı Yapan Öğrenciler*



Videolar değerlendirildikten sonra, öğrencilerin konuşma performansları Konuşma Performansı Rubriği ile analiz edilmiştir. Performans verilerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Öğrencilerin Ön Test Konuşma Performanslarına İlişkin Bulgular*

	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	$\bar{X}$	<i>Sd</i>
<i>Ön Test Konuşma Performansı Puanları</i>	26	47	82	58.69	9.645

Öğrencilerin ön test konuşma performansı puanları incelendiğinde, puanların 47 ile 82 arasında değiştiği, ortalamanın 58.69 ve standart sapmanın 9.645 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin genel olarak orta düzeyde bir konuşma performansına sahip olduğunu ve grup içindeki performans dağılımının homojen bir yapı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, uygulama sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi açısından uygun bir başlangıç düzeyi sunmaktadır. Bununla beraber grubun konuşma performanslarının normallik düzeyini belirlemek amacıyla da normallik testi uygulanmıştır.

Tablo 5. Ön Test Konuşma Performans Puanları Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
<i>Ön Test Konuşma Performansı Puanları</i>	0.225	26	.002	0.848	26	.001

Öğrencilerin ön test konuşma performansı puanlarına ilişkin yapılan normallik analizinde, Kolmogorov-Smirnov testi ($p = .002$) ve Shapiro-Wilk testi ($p = .001$) anlamlı çıkmıştır. Her iki testte de p -değerinin .05'ten küçük olması, verilerin normal dağılıma uygun olmadığını göstermektedir. Bu nedenle, ileri analizlerde parametrik olmayan testlerin tercih edilmesi uygun olacaktır.

3 haftalık pilot uygulama sürecinde araştırmacı, öğrencilere etkili sunum yapmanın önemli noktaları hakkında bilgi vermiş ve örnek bir sunum sergilemiştir. Öğrencilere araştırma süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, WhatsApp grubu ve e-posta adresi üzerinden iletişim ve sunum gönderimi sistemi oluşturulmuştur. Pilot uygulama süresince ana uygulamada yaşanabilecek problemler tespit edilmeye çalışılmış ve gerekli önlemler alınmıştır.

Ana Uygulama

Ana uygulamada, her hafta belirlenen sunum konuları öğrencilere hem basılı olarak hem de dijital ortamda ulaştırılmıştır (Bkz. Ek-10). Sunumlar okul çıkışlarında 4–5 dakika sürecek şekilde gerçekleştirilmiş, hafta içinde iki gün sunum günü olarak belirlenmiştir. Böylece her öğrencinin haftalık sunumunu tamamlaması sağlanmıştır. Sunumlar sırasında her öğrenci, Konuşma Performansı Rubriği ile değerlendirilmiş ve toplamda her öğrenciye ait 11 rubrik elde edilmiştir (pilot dâhil). Rubriklerde telaffuz hataları ve dil bilgisi yanlışları da not edilerek öğrencilere bireysel geri bildirim verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin süreç boyunca öğrendikleri kelimeleri ve dil yapılarını not almaları teşvik edilmiştir.

Öğrenciler tarafından yapılan sunumların örnekleri aşağıdaki resimlerde verilmiştir.

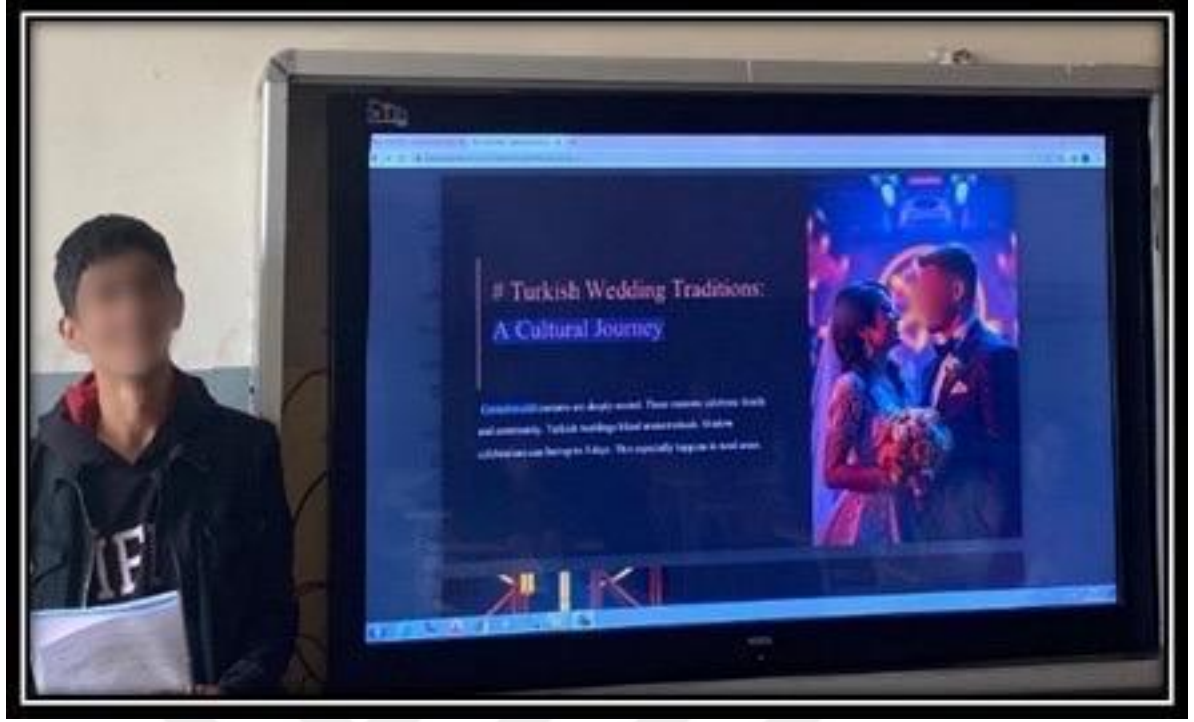
Şekil 3. Haber Tanıtımı Yapan Bir Öğrenci-1



Şekil 4. Gelenekleri Tanıtan Bir Öğrenci-1



Şekil 5. Gelenekleri Tanıtan Bir Öğrenci-2



Şekil 6. Motive Edici Bir Söz Üzerinde Konuşan Öğrenci



Şekil 7. Mucitler ve İcatları Üzerine Konuşan Bir Öğrenci



Şekil 8. Yemek Tarifi Veren Bir Öğrenci



Şekil 9. Haber Tanıtımı Yapan Bir Öğrenci-2



Sunumlar Esnasında Yaşanılan Problemler ve Çözümler

Öğrencilerin sunum esnasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirilen çözüm yolları Tablo 6’da ele alınmıştır.

Tablo 6. Öğrencilerin Sunum Yaparken Yaşadıkları Sorunlar ve Bunlara Yönelik Geliştirilen Çözümler

Problemler	Çözüm Önerileri
Bazı öğrencilerin sunum öncesinde yeterince motive olamaması	Dersin başında öğrencileri sürece hazırlamak için ilgi çekici warm-up (ısınma) etkinlikleri yapılması; sunum konularının öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun şekilde belirlenmesi
Öğrencilerin belirlenen tarihte sunum yapmaması	Esnek sunum takvimi oluşturulması; aynı hafta içinde farklı bir gün ya da grupta sunum yapmalarına olanak tanınması
Öğrencilerin süreç ilerledikçe sıkılması	Süreci monotonluktan kurtarmak adına, uygulama dışında etkileşimli, oyun temelli veya yaratıcı grup etkinlikleri ile öğrencilerin ilgisinin canlı tutulması
Sunum sırasında yaşanan teknik sorunlar	Öğrencilerin sunum dosyalarını birden fazla platformda (e-posta, USB, WhatsApp gibi) yedeklemeleri konusunda bilgilendirilmeleri ve teknik aksaklık durumunda öğretmenin esnek ve destekleyici tutum göstermesi
Dinleyici öğrencilerin derse pasif katılım göstermesi	İzleyici öğrenciler için de aktif katılım beklentisi oluşturulması; sunum sonrasında soru-cevap, değerlendirme veya kısa tartışma bölümleri ile tüm sınıfın sürece dâhil edilmesi
Ezbere ya da metne aşırı bağlılık	Sunumlardan önce öğrencilere kısa notlarla konuşma yapma alışkanlığı kazandırılması; tam metin kullanımının sınırlandırılması; göz teması, ses tonu gibi unsurların rubriklere dâhil edilerek değerlendirilmesi

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında toplanan veriler nicel ve nitel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler, veri toplama araçları ve araştırma soruları arasındaki ilişki dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Tablo 7’de araştırma sorularına ilişkin veri analiz yöntemleri verilmiştir.

Tablo 7. *Araştırma Sorularıyla İlişkili Veri Analiz Yöntemleri*

Araştırma Soruları	Veri Analiz Yöntemi
1. Yönlendirilmiş sözlü sunumların yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları üzerindeki etkisi nedir?	Betimsel İstatistik
2. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
3. Yönlendirilmiş sözlü sunumların öğrencilerin İngilizce konuşma performansına etkisi nedir?	Betimsel İstatistik
4. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası konuşma performansları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Betimsel İstatistik
5. Öğrencilerin yönlendirilmiş sözlü sunumlara ilişkin görüşleri nelerdir?	İçerik Analizi
6. Uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, nicel bulguları hangi yönleriyle ve nasıl açıklar?	Betimsel İstatistik İçerik Analizi

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası kaygı durumlarını belirleyen testlerden ve konuşma performanslarını ölçen rubriklerden elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistik ve Wilcoxon işaretli sıralı testi kullanılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Nicel Veri Analizi

Çalışmada toplanan verilerin büyük çoğunluğu nicel verilerden oluşmaktadır. Araştırma amaçlarına ve verilerin niteliğine uygun olarak çeşitli nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Yönlendirilmiş sözlü sunumların öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı ve konuşma performanslarına etkilerini belirlemek amacıyla betimsel istatistik analizleri ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Öğrencilerin konuşma performanslarına ilişkin veriler, haftalık olarak yaptıkları sunumların değerlendirilmesi ve puanlanması yoluyla toplanmıştır. Bu performansların ortalama puanları buna göre hesaplanmıştır. Çalışmada kullanılan konuşma kaygısı ölçeğinden elde edilen verileri analiz etmek için öncelikle betimsel istatistiksel analizler yapılmış, öğrencilerin yanıtlarına dayalı olarak her bir madde için

ortalama puanlar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Katılımcıların yabancı dilde konuşma kaygı düzeylerini ölçmek ve yönlendirilmiş sözlü sunumların kaygılarını azaltmada anlamlı bir etkisi olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Nitel Veri Analizi

Uygulama sürecinin sonunda, yönlendirilmiş sözlü sunumların öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine etkilerine ilişkin nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu çalışmada içerik analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, veriler araştırma amaçları doğrultusunda kavramsal olarak anlamlı kodlara ayrılmış ve kategorize edilmiştir. Bu doğrultuda kod listesi oluşturulmuş ve her bir veri birimine uygun kodun atanması sağlanmıştır. İkinci aşamada, benzer özellikler taşıyan kodlar, ortak temalar altında toplanmıştır. Üçüncü ve son aşamada ise her bir tema ve alt temalar tanımlanmış, açıklanmış ve frekans tablolarıyla sunulmuştur. Öğrencilerin ifadeleri, her bir alt temayı desteklemek amacıyla doğrudan alıntı biçiminde sunulmuş ve katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde anonimleştirilmiştir.

Araştırmacı Rolü

- Bu çalışma, araştırmacının kendi çalıştığı kurumda ve ders verdiği sınıflarda yürütülmüştür. Bu durum, araştırmacıyı çalışmanın uygulayıcısı, rehberi ve değerlendiricisi konumuna getirmiştir.
- Uygulama süresince sunum konuları 10. Sınıf MEB müfredatıyla da uyumlu olacak şekilde araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından seçilmiştir.
- Ana uygulama yapılmadan önce üç haftalık pilot uygulama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.
- Uygulama sürecinde, öğrencilerin yaptıkları sözlü sunumlar belirlenen mail adreslerinden indirilerek araştırmacı tarafından depolanmıştır.
- Öğrencilerin sunum esnasında konuşma performanslarının değerlendirilmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.
- Yarı yapılandırılmış görüşme formu, literatür ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.
- Görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve görüşmelerden elde edilen verilerin transkripsiyonu araştırmacı tarafından yapılmıştır.
- Verilerin SPSS yazılımları ile istatistiksel analizi, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

- Araştırmacı, uygulama süreci boyunca öğrencilere teknik konularda ve sözlü sunum hazırlama konusunda rehberlik ederek, sürecin öğrenciler tarafından olumsuz algılanma olasılığını azaltmaya çalışmıştır.
- Ayrıca, görüşmelerin yanı sıra çalışma süresince öğrencilerin durumlarını gözlemlene fırsatı da bulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (Orakcı, 2018) için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.897'dir. Öğrencilerin sunum esnasındaki performanslarını değerlendirmek amacıyla kullanılan Konuşma Performansı Rubriği ise kullanılmadan önce uzman görüşüne başvurularak geçerlik açısından değerlendirilmiştir. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, araştırma soruları ve ilgili literatür doğrultusunda hazırlanmış; ayrıca iki İngilizce öğretmeni ile uzman görüşü alınarak içerik geçerliği sağlanmıştır. Bu kapsamda, veri toplama araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenirlik tedbirleri alınmıştır. Araştırmanın tüm aşamaları hakkında öğrencilere gerekli bilgilendirme yapılmış; veri toplama sürecinde kullanılan tüm araçlar hakkında detaylı açıklamalar sağlanmıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin velilerinden izinleri alınmıştır. Araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları açık bir şekilde belirtilmiştir. Ana uygulamaya başlamadan önce pilot çalışma gerçekleştirilmiş; özellikle yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasından önce, cinsiyet faktörü de göz önünde bulundurularak pilot görüşmeler yapılmıştır. Araştırma süreci boyunca uzman görüşüne başvurulmaya devam edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu çalışmanın amacı, yönlendirilmiş sözlü sunumların lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı ve konuşma performansları üzerindeki etkisini belirlemektir. Ayrıca, öğrencilerin yönlendirilmiş sözlü sunumlara yönelik görüşleri de incelenmiştir. Bu çalışmada, araştırma soruları çerçevesinde toplanan veriler analiz edilmiş ve veri analizinin bulguları bu bölümde sunulmuştur.

Yönlendirilmiş Sözlü Sunumların Öğrencilerin Konuşma Kaygı Düzeylerine Etkisi

Çalışmada yer alan öğrencilerin yönlendirilmiş sözlü sunumlar öncesindeki ve sonrasındaki İngilizce konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan ön test ve son test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 8. *Ön test- Son test Konuşma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Değişken	n	$\bar{X}$	Sd
Ön-test Konuşma Kaygısı puanları	26	3.43	0.37
Son-test Konuşma Kaygısı Puanları		2.49	0.45

Tablo 8 incelendiğinde ön testte konuşma kaygısı için ortalama puan 3,43 (Sd = 0,37) olup 26 öğrenciden oluşan bir örnekleme dayanmaktadır. Son testte konuşma kaygısı için ortalama puan ise 2.49 (Sd = 0.45) olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin ön test konuşma kaygısı puanları ile son test konuşma kaygısı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Örneklem sayısı 26 olduğundan Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda öğrencilerin ön test kaygısı puanlarının normal dağıldığı ($p = .250$) ; son test kaygı puanlarının ise normal dağılım göstermediği ($p=.012$) belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin ön-test ve son test kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Test sonucu Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları (İlişkili Örneklem)*

Ölçüm	N	Z	p	Etki Büyüklüğü (r)
Ön test- Son test	26	-4.346	.000	0.85

Ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, iki ölçüm arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z = -4.35$, $p < .001$, $r = .85$). Bu sonuç, son test lehine büyük bir etki büyüklüğünü göstermektedir.

Yönlendirilmiş Sözlü Sunumların Öğrencilerin Konuşma Performansına Etkisi

Yönlendirilmiş sözlü sunum etkinliklerinin öğrencilerin konuşma performansları üzerindeki etkisini belirlemek için betimsel istatistik kullanılmıştır. Öncelikle pilot uygulama süreci olarak ele alınan üç haftalık veriler sunulmuştur. Ardından 8 haftadan oluşan ana çalışmanın verileri belirtilmiştir. Öğrencilerin pilot uygulamasındaki konuşma performans puanları tablo 10’da sunulmuştur.

Pilot Uygulama

Tablo 10. *Öğrencilerin Pilot Çalışmadaki Konuşma Performansı Puanları*

Değişken	Pilot Uygulama Görevleri	n	$\bar{X}$	Sd
Konuşma Performansı Puanları	P1	26	54.81	9.25
	P2		55.85	8.55
	P3		61.62	9.80

Üç haftadan oluşan pilot çalışmada öğrencilerin performanslarını belirlemek için haftalık konuşma performans puanları analiz edilmiştir. Haftalık ortalama konuşma puanları ve standart sapmaları şu şekildedir: 1. Hafta (P1) $\bar{X} = 54.81$, $Sd = 9.25$; 2. Hafta (P2) $\bar{X} = 55.85$, $Sd = 8.55$; 3. Hafta (P3) $\bar{X} = 61.62$, $Sd = 9.80$. Bu sonuçlar, pilot uygulama sürecinde öğrencilerin konuşma performanslarında olumlu bir ilerleme olduğunu ortaya koymaktadır.

Ana Çalışma

Yönlendirilmiş sözlü sunumların öğrencilerin konuşma performanslarına etkisini belirlemek amacıyla 8 hafta boyunca sunumlar yapılmıştır. Öğrencilerin ana çalışmadaki konuşma performansı puanları tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin Ana Çalışmadaki Konuşma Performansı Puanları

Değişken	Ana Uygulama Görevleri	n	$\bar{X}$	Sd
Konuşma Performansı Puanları	A1	26	64.65	9.66
	A2		67.58	8.38
	A3		68.85	7.95
	A4		74.35	5.58
	A5		74.96	6.29
	A6		76.15	5.40
	A7		77.88	5.16
	A8		79.12	4.07

Sekiz haftadan oluşan ana çalışmada öğrencilerin performanslarını belirlemek için haftalık konuşma performans puanları analiz edilmiştir. Haftalık konuşma performansı puanları ve standart sapmaları sırasıyla şu şekildedir: 1. Hafta (A1) $\bar{X}$ = 64.65, Sd = 9.66; 2. Hafta (A2) $\bar{X}$ = 67.58, Sd = 8.38; 3. Hafta (A3) $\bar{X}$ = 68.85, Sd = 7.95; 4. Hafta (A4) $\bar{X}$ = 74.35, Sd = 5.58; 5. Hafta (A5) $\bar{X}$ = 74.96, Sd = 6.29; 6. Hafta (A6) $\bar{X}$ = 76.15, Sd = 5.40; 7. Hafta (A7) $\bar{X}$ = 77.88, Sd = 5.16 ve 8. Hafta (A8) $\bar{X}$ = 79.12, Sd = 4.07. Bu bulgular, öğrencilerin konuşma performanslarında zamanla artan bir gelişme olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Yönlendirilmiş Sözlü Sunumlara İlişkin Görüşleri

Çalışma kapsamında uygulama sonunda öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüş ve deneyimlerini belirlemek ve elde edilen nicel verileri daha iyi açıklayabilmek amacıyla çalışmaya katılan 9 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, ilk olarak görüşmeler yazıya dökülmüş ve veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi sonucunda öğrencilerin başvuru sürecine ilişkin görüşlerini etkileyen faktörler belirlenmiş ve olumlu faktörler ve olumsuz faktörler olmak üzere ana faktörlere ve temalara ayrılmıştır. Bunun sonucunda olumlu faktörler “Duygusal ve Psikolojik Gelişim”, “Dilsel Becerilerin Gelişimi” ve “Öğrenme Süreci ve Etkileşim” olarak belirlenmiştir. Olumsuz faktörler ise “Duygusal Süreç ve Kaygı”, “Bireysel Farkındalık” ve “Sosyal Etkileşim” olarak ele alınmıştır.

Tablo 12. Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşlerini Etkileyen Olumlu Faktörler

	<i>Tema Başlığı</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Frekans (Öğrenci Sayısı)</i>
Duygusal ve Psikolojik Gelişim	Zamanla Alışma ve Rahatlama	Kaygının azalması, sürece uyum, alışma ile rahatlama	9
	Özgüven Kazanımı	Topluluk önünde konuşma cesareti, kendine güven artışı	8
	Kaygı Azalması		
	İngilizceye Karşı Tutumda Değişim	Dersi sevmeye başlama, dersi eğlenceli bulma	6
	Toplam=		24
Dilsel Becerilerin Gelişimi	Kelime Dağarcığı Gelişimi	Yeni kelimeler öğrenme, kelime bilgisinin artması	9
	İfade/Kalıp Kullanımının Faydası	Hazır kalıpların kullanımıyla kolay ifade, ezberden cümle kurma kolaylığı	8
	Telaffuz Gelişimi	Doğru telaffuz öğrenme, sesli tekrar yoluyla gelişim	7
	Cümle Kurma Becerisinin Gelişimi	Cümle oluştururken zorlanmama, daha rahat konuşma	7
	Konuşma Akıcılığı	Akıcı konuşma, cümlelerin daha doğal kurulması	6
	Toplam=		37
Öğrenme Süreci ve Etkileşim	Hazırlık Sürecinin Katkısı	Önceden belirlenen konuların motivasyon ve güven sağlaması	8
	Sınıf İçi Etkileşim ve Katılım	Arkadaşlarla daha fazla iletişim, derse sözlü katılım	6
	Toplam=		14

Tablo 12’ye göre uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşlerini etkileyen olumlu faktörler “Duygusal ve Psikolojik Gelişim”, “Dilsel Becerilerin Gelişimi” ve “Öğrenme Süreci ve Etkileşim” olarak belirlenmiştir. Her bir faktöre bakıldığında öğrencilerin görüşlerini en fazla olumlu etkileyen faktörün “Dilsel Becerilerin Gelişimi” olduğu görülmektedir (N=37). Bu faktörü “Duygusal ve Psikolojik Gelişim” takip etmektedir (N=24). En son olarak ise “Öğrenme Süreci ve Etkileşim” öğrencilerin olumlu görüşlerini etkileyen faktör olarak ele alınmıştır (N=14).

Tablo 12 incelendiğinde “Duygusal ve Psikolojik Gelişim” faktörü altında öğrencileri en çok olumlu etkileyen temanın “Zamanla Alışma ve Rahatlama” (N=9) olduğu görülmektedir. Diğer temalar ise “Özgüven Kazanımı” (N=8) ve “İngilizceye Karşı Tutumda Değişim” (N=6) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulamaya yönelik olumlu görüşler geliştirmesine neden olan olumlu faktörlerden biri olan " Duygusal ve Psikolojik Gelişim" faktörüne ilişkin olarak, öğrencilerin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Sunum sırasında ilk başta rahat değildim ama zamanla alıştım.” (Ö2)

“Başlarda tabii ki gerginlik yaşadım... Ama zamanla alıştıkça gerginlik seviyem azaldı.” (Ö3)

“Başlarda çok tedirgindim ama zaman geçtikçe kendimi daha iyi hissetmeye başladım. Sunumlar ilerledikçe İngilizce konuşmaktan keyif almaya başladım. Artık çok daha özgüvenli İngilizce konuşuyorum.” (Ö5)

“Başlarda biraz endişelenmiştim... Sunumlar güzelleşti... ses titremem minimuma indi.” (Ö4)

“Sunumlar esnasında rahat hissettim çünkü orada benim gibiler vardı ve hocam yardımcı oldu.” (Ö8)

“Konuşma kaygımı önemli ölçüde azalttı ve sunumlar bu kaygımı kontrol altına almamı sağladı.” (Ö9)

“Konuşma kaygımı azaltarak beni insanların önünde daha rahat hale getirdi.” (Ö1)

“İngilizce dersi benim için işkence gibiydi fakat daha sonra sunum yaptıkça keyifli hale geldiğini fark ettim” (Ö9)

“Aslında sunumların İngilizce dersini pek etkilemeyeceğini düşünmüştüm. Ama İngilizce dersinde git gide daha rahat olduğumu hissettim. Konuşmalarımı daha özgüvenli yaptığımı fark ettim.” (Ö5)

Tablo 12’ye göre öğrencilerin olumlu görüşlerini en çok etkileyen faktörün “Dilsel Becerilerin Gelişimi” faktörü altında verilen “Kelime Dağarcığı Gelişimi” (N=9) teması olduğu görülmektedir. Diğer temalar ise “Kalıp/İfade Kullanımının Faydası” (N=8), “Telaffuz Gelişimi” (N=7), “Cümle Kurma Becerisinin Gelişimi” (N=7) ve “Konuşma Akıcılığı” (N=6) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin “Dilsel Becerilerin Gelişimi” faktörüyle ilgili bazı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“İngilizce kelime dağarcığımın az olması ve bu yüzden İngilizceyi rahat konuşamam beni tedirgin ediyordu. Kelimeleri seçmek ve cümle kurmak beni baskı altında hissettiriyordu. Ama yeni sunumlar yaptıkça kelime dağarcığımın geliştiğini fark ettim.” (Ö2)

“Sunumlarda çok farklı konularda yeni kelimeler öğrendim ve bu kelimeler ile artık daha rahat konuşabiliyorum.” (Ö4)

“Öncelikle biz öğrenciler kelimeleri tek başına kullanıyoruz. Ancak öğrendiğimiz bu kalıplar bize yeni konuşma tarzı kazandırdı. Bu sayede kendimizi gerçek İngilizce’ye hazırladık.” (Ö1)

“Konuların önceden belirlenmiş olması ve hangi kalıpları kullanacağımı bilmek beni bu sunumlara daha hazırlıklı hale getirdi ve daha rahat hissetmemi sağladı.” (Ö5)

“Sunumlara hazırlanırken yeni şeyler öğrendiğimin farkına vardım. Yeni kalıplarla kendimi ifade etmem oldukça kolaylaştı. Bu kalıpları sık sık kullanmaya dikkat ediyorum” (Ö6)

“Bazı sözcüklerin telaffuzunu öğrendim çünkü hoca yanlış söylediğim kelimeleri düzeltti.”(Ö1)

“Telaffuz konusunda geliştiğim için konuştuğumda daha başarılı konuşuyorum.”(Ö5)

“En çok gelişmemi sağlayan buydu. Evde konuyla ilgili ezberlediğim kelimelerle cümleler kuruyordum.” (Ö4)

“Cümle kurmam gelişti, bazı kalıplar ezberleyerek konuşmak kolaylaştı.”(Ö8)

“Artık rahat konuşuyorum ve bu çok güzel bir şey.”(Ö1)

Tabloda belirtilen olumlu faktörlerden olan “Öğrenme Süreci ve Etkileşim”, “Hazırlık Sürecinin Katkısı” (N=8) ve “Sınıf İçi Etkileşim ve Katılım” (N=6) olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Bu temalar altında öğrencilerin düşünceleri aşağıdaki gibidir.

“Sunumun planlı olması... hataları düzeltmeme katkı sağladı.” (Ö2)

“Konuların önceden verilmesi konuşmaya daha iyi çalışılmasını sağladı.” (Ö3)

“Artık derslerde susmak yerine fikirlerimi açıklamaya çalışıyorum.” (Ö4)

“Sunumlara çalışarak hazırlıklı gelmek daha rahat hissetmemi sağladı.” (Ö5)

“Artık ders içi etkinliklere daha fazla katılım sağlıyorum.” (Ö6)

Yapılan görüşmelerde olumlu faktörler çoğunlukta olmasına rağmen olumsuz görüşler de öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Tablo 13’te öğrenciler tarafından olumsuz olarak ele alınabilecek faktörler verilmiştir.

Tablo 13. Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşlerini Etkileyen Olumsuz Faktörler

	Tema Başlığı	Alt Temalar	Frekans (Öğrenci Sayısı)
Duygusal Süreç ve Kaygı	Başlangıç Kaygısı ve Zorlanma	Sunuma katılma korkusu, stres, endişe, çekinme, hata yapma korkusu	7
	Hazır kalıplar/ifadeler olmadan konuşmaya yönelik kaygı	Kalıplar (ifadeler) olmadan konuşamam endişesi, ezbere bağlılık	3
	Toplam		10
Bireysel Farkındalık	Gelişimin farkında olmama	Kendini geliştirse bile fark edememe, hâlen yetersizlik hissi	2
Sosyal Etkileşim	Sosyal Etkileşimde Sınırlılık	Sadece bazı arkadaşlarla iletişim kurabilme, genel sınıf iletişiminde zayıflık	2

Tablo 13'te verilen uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşlerini etkileyen olumsuz faktörler en çok “Duygusal Süreç ve Kaygı” (N=10) faktörü altında belirtilirken olumsuz diğer faktörler ise “Bireysel Farkındalık” (N=2) ve “Sosyal Etkileşim” (N=2) noktasında olmuştur.

“Duygusal Süreç ve Kaygı” faktörüne bakıldığında burada en fazla belirtilen temanın “Başlangıç kaygısı ve zorlanma” (N=7) olduğu görülürken üç öğrenci ise “Kalıplar/İfadeler olmadan konuşamamaya yönelik kaygı” (N=3) belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu noktadaki görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“İlk başlarda çok tedirgindim. Arkadaşlarımın karşısında sunum yapmak beni tedirgin ediyordu.” (Ö7)

“Başlarda tabi ki gerginlik yaşadım...” (Ö7)

“Başlarda biraz endişelenmiştim ve ilk sunumlarım kötüydü...” (Ö4)

“İlk başlarda kendimi stres altında hissediyordum ama...” (Ö6)

“Kalıp olmadan İngilizce bir şey sunabileceğimi veya konuşabileceğimi hiç sanmıyorum.” (Ö7)

“Belli kalıpları kullanmam faydalı olsa bile bunlar olmadan iletişim kurabilir miyim emin değilim.” (Ö8)

Tablo 13'te verilen uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşlerini etkileyen olumsuz diğer faktörler ise “Bireysel Farkındalık” (N=2) ve “Sosyal Etkileşim” (N=2) noktasında olmuştur. Öğrencilerin bu doğrultudaki fikirleri aşağıda verilmiştir.

“Hâlen bir hazırlık yapmadan bir konu hakkında konuşabileceğimi pek sanmıyorum.” (Ö8)

“Yine de yaptığımız sunumların beni uzun vadede ne kadar geliştirdiğinden pek emin değilim.” (Ö7)

“Sadece bazı kişilerle selamlaşma seviyesinde bir iletişim kazandığımı söyleyebilirim.” (Ö8)

“Sunumlar genel olarak faydalı olsa bile sadece tanıdığım kişilerin yanında rahatça konuşabiliyorum.” (Ö6)

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, çalışma sonucunda elde edilen bulgular literatürle ilişkilendirilerek yorumlanmış, sonuçlara ve sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir. Bu çalışmanın amacı, yönlendirilmiş sözlü sunumların öğrencilerin yabancı dilde konuşma kaygıları ve konuşma performansları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu bağlamda elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında yorumlanarak literatürle ilişkilendirilmiş ve sunulmuştur.

Yönlendirilmiş Sözlü Sunumların Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Kaygıları Üzerindeki Etkisi Nedir?

Araştırmada tek grup ön test- son test yarı deneysel model kullanılmıştır. Tek gruplu ön test-son test yarı deneysel tasarımın kullanılması, öğrenci kaygılarının zaman içindeki değişimin doğrudan gözlemlenmesine olanak sağlamıştır. Çalışmanın örneklemini belirlemek amacıyla 119 öğrenciye konuşma kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalamaları hesaplanarak sıralama yapılmış ve kaygı düzeyi en yüksek olan ve gönüllü olan 26 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Bu noktada çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, olasılıksız örnekleme türlerinden biridir ve katılımcılar, belirli bir kritere (yüksek konuşma kaygısı düzeyi) göre kasıtlı olarak seçilmiştir (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). Seçilen 26 katılımcının ön test ortalama kaygı puanı nispeten yüksek olarak kabul edilmiştir ($\bar{X} = 3.43$, $Sd = 0.37$) ve yönlendirilmiş sözlü sunumları içeren pilot uygulama dahil 11 haftalık bir uygulamadan sonra önemli ölçüde ($\bar{X} = 2.49$, $Sd = 0.45$) düştüğü görülmektedir. Kaygı seviyelerindeki bu düşüş, öğrencilerin zaman içinde başkalarının önünde konuşurken kendilerini daha rahat ve özgüvenli hissettiklerini (Ö1) belirttikleri kendi düşünceleriyle tutarlıdır. Örneğin, öğrenciler seslerinin daha az titrediğini (Ö4) , İngilizce konuşmaktan keyif almaya başladıklarını (Ö5 ve Ö9) ve topluluk önünde İngilizce konuşma kaygılarının azaldığını (Ö1) belirtmişlerdir ki bu da anlamlı duygusal gelişimi yansıtan değişimlerdir. Çalışmada elde edilen bulgular, yönlendirilmiş sözlü sunumların EFL öğrencileri arasında İngilizce konuşma kaygısını azaltmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bulgular, yabancı dil eğitiminde sözlü sunumların pedagojik değerini vurgulayan daha önceki çalışmaları desteklemektedir. Brooks ve Wilson (2014), uygulama, geri bildirim ve aşamalı beceri gelişimi için yapılandırılmış fırsatların yabancı dilde konuşma kaygısını önemli ölçüde azaltabileceğini savunmuştur. Benzer bir şekilde, Farabi ve diğerleri (2017), yönlendirilmiş sözlü sunumların -özellikle de konular öğrenci tarafından

seçilmek yerine öğretmen tarafından seçildiğinde- öğrencilerin hazırlık ve sunum sırasında daha az baskı hissetmeleri nedeniyle kaygıyı azaltmaya ve akıcılığı geliştirmeye yardımcı olduğunu bulmuştur. Ayrıca, destekleyici bir ortamın önemi önceki çalışmalarda vurgulanmıştır. Naser ve Isa (2021) kaygı uyandırmayan bir sınıf atmosferi yaratmanın ve öğretmen desteği sağlamanın kaygıyı azaltmada ve öğrenci katılımını artırmada çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Chen (2011) ve King (2002) de eğitimcilerin yapıcı ve destekleyici geri bildirimler ve ön hazırlık fırsatları sunması halinde öğrenci kaygısının azaltılabileceğini vurgulamıştır ki bu iki unsur da mevcut çalışmanın amaçları ve sonuçlarında mevcuttur. Sonuç olarak yönlendirilmiş sözlü sunumların uygulanmasının daha geniş bir gelişimsel işleve de hizmet ettiği görülmektedir. Öğrenciler sadece kaygılarını yönetmekle kalmamış, aynı zamanda fikirleri organize etme, topluluk önünde konuşma ve akranlarıyla işbirliği yapma gibi kritik 21. yüzyıl becerilerini de kazandığı görülmektedir. Bu faydalar, yönlendirilmiş sunumların sadece konuşma görevlerinden ziyade çok yönlü öğrenme araçları olarak rolüne işaret etmektedir.

Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Kaygı Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır ?

Araştırma bulgularına göre, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları, uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu doğrulamış ($Z = -4.35$, $p < .001$, $r = .85$) ve kaygının azalması lehine büyük bir etki boyutu olduğunu göstermiştir. Bu istatistiksel sonuç, yönlendirilmiş sözlü sunumların konuşma kaygısını azaltmada sadece teorik olarak faydalı değil, aynı zamanda pratik olarak da etkili olduğu sonucunu desteklemektedir. Bu sonuçlar, sözlü sunumların konuşma kaygısı üzerindeki etkisini ölçen daha önce yapılan bir dizi deneysel ve yarı deneysel çalışma ile uyumludur. Aliyu ve arkadaşları (2019), sözlü sunumların etkisini ölçmek amacıyla benzer bir ön test/son test tasarımı kullanarak, psikolojik stres, olumsuz değerlendirme korkusu ve sınıf temelli kaygı dahil olmak üzere beş kaygı boyutunda önemli azalmalar bulmuştur. Benzer şekilde, Hammad (2020) sözlü sunum etkinliklerine katılan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundan daha düşük kaygı düzeyleri yaşadığını göstermiştir. Ayrıca, Wo (2024) EFL tıp öğrencileri ile boylamsal bir çalışma yürütmüş ve başlangıçta yüksek kaygıya sahip öğrencilerin, tekrarlanan sunum deneyimlerinden sonra kaygılarında en belirgin azalmayı yaşadıklarını bulmuştur. Bu durum, başlangıçta yoğun kaygı yaşadıklarını bildiren öğrencilerin haftalar ilerledikçe kademeli olarak güven ve konuşmada akıcılık kazandığı mevcut çalışmanın bulgularını yansıtmaktadır. Bununla birlikte, sözlü sunumların da, özellikle kötü yapılandırıldığında veya yeterli destek olmadan uygulandığında, kaygı uyandırıcı olabileceğini kabul etmek önemlidir. Woodrow (2006) ve Kurakan (2021), öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve hazırlıksızlık nedeniyle sunumlar sırasında kendilerini bunalmış hissedebildiklerini tespit etmiştir. Bu durum, dikkatli

bir öğretim tasarımının önemini vurgulamaktadır. Bu çalışma, Grieve ve arkadaşları (2021) tarafından da sunumla ilgili kaygıyı en aza indirmek için kritik olduğu vurgulanan yapılandırılmış sunum şablonları ve öğretmen rehberliğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Joughin'in (2007) çerçevesi, sunum formatına bağlı olarak kaygı seviyelerindeki değişiklikleri açıklamaya yardımcı olmaktadır. Dinleyici etkileşimi veya ikna edici argümantasyon içeren sunumlar daha yüksek kaygıya neden olabilirken, bu çalışmada kullanıldığı gibi yapılandırılmış, eğitimci rehberliğindeki sunumlar, bilişsel ve duygusal baskının azalması nedeniyle daha düşük kaygıya neden olma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir.

Yönlendirilmiş Sözlü Sunumların Öğrencilerin İngilizce Konuşma Performansına Etkisi Nedir?

Bu çalışmanın amaçlarından biri de yönlendirilmiş sözlü sunumların öğrencilerin konuşma performanslarına etkisini incelemektir. Elde edilen nitel ve nicel bulgular, yönlendirilmiş sözlü sunumların öğrencilerin İngilizce konuşma performansı üzerinde kayda değer bir olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin haftalık performans puanları hem pilot hem de ana uygulama aşamaları boyunca tutarlı bir artış eğilimi göstermiştir. Pilot aşamada ortalama puanlar 54,81'den 61,62'ye yükselirken, sekiz haftalık ana çalışmada puanlar 64,65'ten 79,12'ye istikrarlı bir şekilde yükselmiştir. Bu ilerleme, zaman içinde beceri gelişimini yansıtmaktadır. Öğrenci görüşleri de bu eğilimi desteklemektedir. Katılımcılar sıklıkla kelime dağarcığı, akıcılık, telaffuz ve cümle kurma becerilerindeki gelişmelerden bahsetmişlerdir. “Daha rahat konuşmaya başladım” (Ö1), ‘Kelimeleri doğru telaffuz etmeyi öğrendim’ (Ö1) ve ‘Yararlı ifadeleri/kalıpları ezberleyerek daha iyi cümleler kurmaya başladım’ (Ö8) gibi yorumlar, tekrarlanan, yapılandırılmış konuşma görevlerinin performansın artmasına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgu, sözlü sunumların konuşma performansını geliştirmek için gerekli unsurlar olan uygulama, geri bildirim ve destekli öğrenme için fırsatlar sunduğunu vurgulayan Brooks ve Wilson (2014) ile uyumludur. Ayrıca Chen (2011) ve Masmaliyeva (2014) sözlü sunumların kelime dağarcığı gelişimi, akıcılık ve ifade netliği gibi iletişimsel becerileri geliştirdiğini daha önce ifade etmişlerdir.

Çalışmanın nitel boyutunda öğrenci geri bildirimlerinin tematik analizi de yapılandırılmış hazırlık ve öğretmen desteğinin öğrencilerin performansına nasıl katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Birçok katılımcı, konuyu ve ifadeleri önceden bilmenin kendilerini daha hazırlıklı ve özgüvenli hissetmelerini sağladığını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmen rehberliği ve konu seçiminde azaltılmış sorumluluğun öğrencilerin performans kaygısından ziyade beceri gelişimine odaklanmalarına yardımcı olduğunu bildiren Farabi ve diğerlerinin (2017) bulgularını yansıtmaktadır. Ayrıca, sınıf içi etkileşim ve akran katılımı da

performansın artmasına katkıda bulunan faktörler olarak rapor edilmiştir. Öğrenciler derslere daha aktif bir şekilde katılmaya başlamış ve fikirlerini başkalarının önünde ifade ederken kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, sözlü sunum görevlerinin yalnızca kaygıyı azaltmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin daha etkili konuşma istek ve becerilerini de geliştirdiğini tespit eden Hammad (2020) ve Wo'yu (2024) desteklemektedir.

Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Konuşma Performansları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

Nicel veriler, yönlendirilmiş sözlü sunum uygulamasından sonra öğrencilerin konuşma performanslarının önemli ölçüde arttığını açıkça göstermektedir. Betimleyici istatistikler, zaman içinde tüm sunum görevlerinde tutarlı artışlar olduğunu göstermiştir. Ana çalışmada ortalama konuşma performansı puanı 1. Haftada 64,65 iken 8. Haftada 79,12'ye yükselerek nispeten kısa bir süre içinde önemli bir gelişme göstermiştir. Bu çalışmada performans öncesi ve sonrası puanları karşılaştırmak için çıkarımsal istatistiksel testler kullanılmamış olsa da, puanlardaki düzenli artış eğilimi -öğrenci görüşmelerinden elde edilen tematik kanıtlarla birlikte- anlamlı bir iyileşmeye işaret etmektedir. Öğrenciler sıklıkla daha akıcı konuştuklarını, daha az telaffuz hatası yaptıklarını ve uygulamanın sonunda daha kolay cümle kurabildiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, sözlü sunum temelli uygulamanın ardından konuşma performansında ölçülebilir iyileşmeler bildiren Aliyu ve diğerleri (2019) ve Hammad'ın (2020) bulgularıyla da uyumludur. Özellikle Hammad, yönlendirilmiş sunum görevlerinin yalnızca kaygının azalmasına değil, aynı zamanda konuşma değerlendirmelerinde daha iyi performans sonuçlarına da katkıda bulunduğunu vurgulamıştır. Sonuç olarak, yönlendirilmiş sözlü sunumların öğrencilerin uygulama başında ve sonunda konuşma performansı gelişimi bağlamında önemli ölçüde ilerleme kaydettikleri ifade edilebilir.

Öğrencilerin Yönlendirilmiş Sözlü Sunumlara İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Bu bölümde, katılımcıların yönlendirilmiş sözlü sunumlarla ilgili deneyimlerini keşfetmek ve nicel bulguları desteklemek amacıyla yapılan öğrenci görüşmelerinin sonuçları tartışılmaktadır. Nitel veriler, olumlu faktörler ve zorlayıcı faktörler olmak üzere iki ana kategori altında düzenlenen uygulama sürecinin hem faydaları hem de zorlukları hakkında bilgi vermektedir.

Yönlendirilmiş Sözlü Sunumların Olumlu Etkileri

Dilsel Becerilerin Geliştirilmesi. Öğrenciler tarafından bildirilen en belirgin fayda, kelime dağarcığı, ifade kullanımı, telaffuz, cümle kurma ve konuşma akıcılığı dahil olmak üzere çeşitli dil becerilerindeki gelişme olmuştur (N = 37). Bu bulgular, sözlü sunumların

öğrencileri dili yapılandırılmış, anlamlı şekillerde kullanmaya teşvik ederek iletişim yeterliliklerini geliştirdiğini vurgulayan Živković (2014) ile uyumludur. Öğrencilerin “Kelime dağarcığımın geliştiğini fark ettim” (Ö2) ve “Artık rahat konuşuyorum ve bu harika hissettiriyor” (Ö1) gibi ifadeleri, tutarlı sunum uygulamasının dil yapılarının içselleştirilmesine yardımcı olduğunu göstermekte ve Brooks ve Wilson'ın (2014) yapılandırılmış ve yönlendirilmiş sözlü görevlerin tekrarlanan maruz kalma ve öğretmen eşliğinde iskele kurma yoluyla kelime dağarcığına ve akıcılığa katkıda bulunduğu iddiasını desteklemektedir. Benzer şekilde, Ekmekçi (2018) öğrencileri konuya özgü sözlü sunumlar yapmaya teşvik etmenin akıcılığı, dilbilgisi kullanımını ve kendini ifade etmeyi geliştirmeye yardımcı olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada öğrenciler, cümleleri daha önceden prova etmenin cümle kurmadaki ilk zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olduğunu ve sunum sırasında bilişsel yükü ve kaygılarını azalttığını bildirmişlerdir.

Duygusal ve Psikolojik Gelişim. En sık belirtilen ikinci faydanın (N = 24) ise duygusal gelişim ve artan özgüvenle ilgili olduğu görülmektedir. Öğrenciler, başlangıçta gerginlik ve stres yaşamalarına rağmen, sunum yapmaya devam ettikçe rahatlık ve özgüven düzeylerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Wo'nun (2024) tekrarlanan sunum deneyimlerinin başlangıçta yüksek kaygı duyan öğrencilerin zamanla daha rahat olmalarına yardımcı olduğunu ortaya koyan boylamsal çalışmasıyla tutarlıdır.

“İlk başta rahat değildim ama sonra alıştım” (Ö2) ve ‘İngilizceden keyif almaya başladım’ (Ö5) gibi ifadeler, yönlendirilmiş sunum formatına yönelik olumlu bir geri bildirim sağlamıştır. Ayrıca kaygının azalmasının katılımın artmasına neden olduğu ve bunun da öz yeterliliği güçlendirdiği bir döngü sağladığı gözlemlenmiştir. Bu durum, sözlü sunum görevlerinin EFL bağlamlarında iletişimsel güveni artırırken kaygıyı azaltabileceği sonucuna varan Hammad (2020)’ ın görüşlerini desteklemektedir.

Öğrenme Süreci ve Sınıf İçi Etkileşim. Öğrencilerin belirttiği bir diğer fayda da (N = 14) hazırlık süreci ve sınıfa katılımın artmasıyla ilgilidir. Öğrenciler, konuların önceden belirlenmiş olmasının ve ne bekleyeceklerini bilmenin kendilerini daha güvende ve hazırlıklı hissetmelerini sağladığını belirtmiştir. Bu koşullar yalnızca dil gelişimini kolaylaştırmakla kalmamış, aynı zamanda motivasyonu ve aktif katılımı da teşvik etmiştir. Bu durum Thao (2019) ve Aliyu ve diğerleri (2019) tarafından da elde edilen bulguları desteklemektedir.

Öğrenciler Tarafından Bildirilen Zorluklar

Yönlendirilmiş sözlü sunumların genel olarak bildirilen olumlu etkilerine rağmen, öğrenciler bu sunumların zorluklarını da temel olarak olarak üç tema altında ifade etmişlerdir: Duygusal Süreç ve Kaygı, Bireysel Farkındalık ve Sosyal Etkileşim.

Duygusal Süreç ve Kaygı. En sık belirtilen zorluk (N = 10), öğrencilerin özellikle ilk aşamalarda yaşadıkları duygusal zorluktu. Başlarda yaşanan gerginlik hissi, hata yapma korkusu, hazırlıksız olma ve ezberlenmiş ifadeler olmadan konuşma isteksizliği öğrenciler tarafından dile getirilen başlıca sorunlardandı. Bir öğrencinin dediği gibi, “İlk başta, özellikle de sınıf arkadaşlarımla önünde sunum yaparken kendimi çok endişeli hissettim” (Ö7). Bu bulgular, konuşma kaygısı ile sözlü performans arasında güçlü bir negatif korelasyon bulan Woodrow (2006)’ un ifadeleri ile de uyumludur. Chen (2009) de, yargılanma korkusu ve kendini yetersiz görme gibi psikolojik faktörlerin, öğrencilerin sözlü sunumlara katılma konusundaki isteksizliklerinde önemli bir rol oynadığını gözlemlemiştir. Ayrıca, akranlarının önünde konuşurken olumsuz değerlendirilmekten duyulan kaygı, Grieve ve diğerleri (2021) tarafından EFL öğrencilerinde konuşma engellemesinin önemli bir nedeni olarak belirtilmiştir.

Görüşmelerde öğrenciler tarafından belirtilen öğretmenin verdiği taslaklara bağımlılık (“Belirlenmiş ifadeler olmadan konuşabileceğimden emin değilim” [Ö8]), ezbere aşırı güvenmenin spontane ve doğal iletişimi engelleyebileceğini ve doğaçlama gerektiğinde kaygıyı artırabileceğini belirten King (2002) ve Kurakan'ın (2021) endişeleri ile aynı doğrultudadır.

Bireysel Farkındalık ve Benlik Algısı. Bazı öğrenciler (N = 2), uygulama sonucunda nesnel kazanımlar görünür olsa bile, gelişimleri hakkında belirsizlik yaşadıklarına dair ifadeler kullanmışlardır. Bu durum, gerçek ilerleme ile algılanan yetkinlik arasında bir kopukluk olduğunu düşündürmektedir. Bu noktada öğrencilerin yaşadıkları dil kaygısının, ölçülebilir kazanımlara rağmen öğrencilerin performanslarını doğru bir şekilde değerlendirme becerilerini gölgeleyebileceği belirtilebilir.

Sınırlı Sosyal Etkileşim. Birkaç öğrenci (N = 2), kişiler arası iletişimlerinin yalnızca küçük bir tanıdık akran grubuyla sınırlı olduğunu ve daha geniş sınıf etkileşimlerini sınırladığını hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, baskın dilin İngilizce olmadığı yabancı dil bağlamlarında, öğrencilerin sınırlı otantik ve doğal etkileşim fırsatları nedeniyle iletişimi konfor alanlarının ötesine taşımakta zorlandıklarını belirten Gürbüz ve Cabaroğlu (2021) ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Uygulama Sonrasında Öğrencilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Nitel Veriler, Nicel Bulguları Hangi Yönleriyle ve Nasıl Açıklar?

Uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, nicel bulguların hem duygusal hem de bilişsel boyutlarını destekleyici ve açıklayıcı nitelikte olduğu görülmüştür. Nicel veriler, öğrencilerin konuşma kaygısında anlamlı bir azalma ve konuşma performansında belirgin bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Nitel veriler ise bu değişimlerin ardındaki nedenleri anlamlandırmaya olanak sağlamıştır. Öğrenciler, özellikle uygulama sürecinde yönlendirilmiş sunum görevleri sayesinde daha hazırlıklı hissettiklerini, daha az hata yapma korkusu yaşadıklarını ve özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Bu duygusal rahatlama, kaygı puanlarındaki düşüşü açıklarken; telaffuz, kelime dağarcığı ve akıcılık gibi alanlardaki gelişim bildirimleri de performans puanlarındaki artışı desteklemektedir. Ayrıca, öğretmen rehberliğinin, önceden verilen taslakların ve sınıf içi olumlu atmosferin öğrencilerin hem motivasyonunu artırdığı hem de dilsel risk almalarını kolaylaştırdığı görülmüştür. Bazı öğrenciler başlangıçta kaygı yaşasalar da süreç içinde kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmiş, bu da kaygının zamanla azaldığını gösteren nicel sonuçlarla örtüşmektedir. Bunun yanında, uygulamanın sınırlı sosyal etkileşim ya da bireysel farkındalık gibi alanlarda bazı zorluklar barındırdığına dair öğrenci ifadeleri, nicel verilerin ötesine geçerek gelişim sürecinin çok boyutlu doğasını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, nitel veriler, nicel bulguların arka planındaki psikolojik ve pedagojik süreçleri ortaya çıkararak araştırma sonuçlarına derinlik kazandırmıştır.

Sonuç

Bu çalışmanın amacı, yönlendirilmiş sözlü sunumların İpekyolu Borsa İstanbul Fen Lisesi'nde öğrenim gören 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları ve konuşma performansları üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Araştırma, karma yöntem yaklaşımını kullanarak, yönlendirilmiş sunumların uygulanmasından önce ve sonra öğrencilerin kaygı ve performans düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ve öğrencilerin süreci nasıl algıladıklarını belirlemeye çalışmıştır. Konuşma Kaygısı Ölçeğinin ön ve son testleri ve performans değerlendirmeleri yoluyla toplanan nicel veriler, konuşma kaygısında önemli bir azalma ve konuşma performansında kayda değer bir iyileşme olduğunu göstermiştir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları, pilot uygulama dahil 11 haftalık uygulamanın ardından öğrencilerin kaygı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olduğunu göstermiştir ($Z = -4.35$, $p < .001$, $r = .85$), bu da yönlendirilmiş sözlü sunumların öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını yönetmelerine yardımcı olmada önemli bir rol oynadığını düşündürmektedir. Dokuz öğrenciyle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler nicel bulguları daha da

zenginleştirmiş ve yönlendirilmiş sunumların aşağıda belirtilen noktalara katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur:

- Kelime dağarcığı, telaffuz, akıcılık ve cümle kullanımındaki kazanımlar da dahil olmak üzere dilsel gelişim.
- Azalan kaygı, artan özgüven ve İngilizceye karşı daha olumlu tutumlar ile duygusal gelişim.
- Daha yüksek motivasyon, daha fazla katılım ve gelişmiş akran etkileşimi dahil olmak üzere sınıf katılımı.

Öğrenciler uygulamanın başında, özellikle akranlarının önünde konuşma ve hata yapma korkusuyla ilgili yüksek kaygı ve rahatsızlık bildirmiş olsalar da, sunumların yönlendirilmiş yapısı, öğretmen desteği ve konuya aşinalık duyulması zaman içinde bu endişelerin azalmasını sağlamıştır. Bu durum, yönlendirilmiş sözlü sunumların yalnızca dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda dil kullanımının önündeki psikolojik engelleri de azalttığını belirten Brooks ve Wilson (2014), Hammad (2020) ve Wo'nun (2024) bulgularıyla tutarlı olduğu belirtilebilir. Öte yandan birkaç öğrenci spontane konuşma ve sınıfta sınırlı sosyal etkileşim konusundaki kaygılarının devam ettiğini bildirmiştir. Bu sorunlar, yönlendirilmiş sunumlar faydalı olsa da, doğaçlamayı, özerkliği ve yapılandırılmış ortamların konfor alanının ötesinde daha geniş iletişimsel fırsatları teşvik eden stratejilerle tamamlanması gerektiğini göstermektedir. Sonuç olarak, bu çalışma, yönlendirilmiş sözlü sunumların EFL bağlamlarında konuşma kaygısını azaltmak ve öğrencilerin konuşma performansı artırmak için etkili bir pedagojik araç olduğuna dair güçlü kanıtlar sunmaktadır. Yapılandırılmış destek, uygulama, geri bildirim ve duygusal güvenliği entegre ederek, bu tür görevler öğrencilerin güven oluşturabilecekleri, becerilerini geliştirebilecekleri ve dil öğrenimine aktif olarak katılabilecekleri bir öğrenme ortamı yaratır. Bu bulgular, özellikle öğrencilerin sıklıkla kaygı ile mücadele ettiği ve gerçek hayatta konuşma fırsatlarının olmadığı yabancı dil ortamlarında İngilizce öğretimi için önemli çıkarımlara sahiptir. Yönlendirilmiş sözlü sunumların düzenli eğitime dahil edilmesi, dil bilgisi ile iletişimsel yeterlilik arasındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olabilir ve öğrencilerin daha özgüvenli ve yetenekli İngilizce konuşmacıları olmalarını sağlayabilir.

Öneriler

Yönlendirilmiş sözlü sunumlar sadece konuşma kaygısını azaltmaya yardımcı olmakla kalmamış, aynı zamanda öğrencilerin konuşma performansını da önemli ölçüde geliştirmiştir. Bu bulgular ışığında, İngilizce öğretmenleri, özellikle de ortaöğretim bağlamında EFL öğrencileri ile çalışan eğitim paydaşları ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Eğitim Paydaşlarına Yönelik Öneriler

- Çalışmada, yönlendirilmiş sözlü sunumların öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğu ve ayrıca öğrencilerin konuşma performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görüldü. Bu nedenle, yabancı dil öğretmenleri öğrencilerinin konuşma bağlamlarında özgüvenini artırmak için yönlendirilmiş sözlü sunumları kullanabilirler.
- Yönlendirilmiş sözlü sunumlar; öğrencilere, öğretmen desteği ve ön hazırlık yapabilme fırsatı sağladığı için özellikle topluluk önünde konuşma ve sınıf içerisinde konuşma etkinliklerine katılma noktasında çekingen davranışlar gösteren öğrencilerin bu kaygılarını azaltmak için kullanılabilir.
- Öğrencileri destekleyici doğası sayesinde, yönlendirilmiş sözlü sunumlar sınıf içi konuşma fırsatlarını artırmak amacıyla derslere entegre edilebilir.
- Bununla birlikte, yönlendirilmiş sözlü sunumların sınırlılıkları göz önünde bulundurularak, sunumların daha etkileşimli biçimde gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma tek grup üzerinden yürütülmüştür. Çalışma deney ve kontrol grupları üzerinden de yürütülebilir.
- Çalışma farklı eğitim kademelerinde yürütülebilir.
- Araştırma grubu 26 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sayısı artırılarak çalışma yenilenebilir. Daha kapsamlı bir örneklem grubuyla çalışılarak yönlendirilmiş sözlü sunumların etkileri daha iyi belirlenebilir.
- Yapılacak araştırmalarda cinsiyet faktörü de incelenerek kız ve erkek öğrencilerin özellikle konuşma kaygısı konusundaki farklılıkları inceleyebilir.
- Araştırmada kaygı ve konuşma becerisi temel değişkenler olarak ele alınmıştır. Motivasyon, özgüven gibi değişkenler de dahil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdellatif, K. (2019). *The effect of oral presentation technique on students' self-esteem* [Master's thesis, Mohamed Khider University of Biskra].
- Abe, E. (2013). Communicative language teaching in Japan: Current practices and future prospects: Investigating students' experiences of current communicative approaches to English language teaching in schools in Japan. *English Today*, 29(2), 46-53. <https://doi.org/10.1017/S0266078413000163>
- Agung, B. K. (2022). Communicative language teaching approach potential for English language teaching. *The International English Language Teachers and Lecturers (iNELTAL)*, 2022. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i7.10648>
- Ajiza, M., Rahayu, A. P., Setiawati, Rohani, T., & Deswarni, D. (2024). EFL students' anxiety in speaking English: Factors and strategies. *Journal of English Language Learning*, 8(1), 565–572. <https://doi.org/10.31949/jell.v8i1.8502>
- Aksayan, S., & Gözüm, S. (2002). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber I: Ölçek uyarlama aşamaları ve dil uyarlaması. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 4(1), 9-14.
- Akşit, A. N., & Gökçe, F. (2019). Yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen faktörler: Turizm lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 202-219. <https://doi.org/10.32572/guntad.555309>
- Al-Issa, A. S., & Al-Qubtan, R. (2010). Taking the floor: Oral presentations in EFL classrooms. *TESOL Journal*, 1(2), 227–246. <https://doi.org/10.5054/tj.2010.220425>
- Aliyu, M. M., Korau, S. M., & Basiru, A. (2019). Reducing undergraduates' speaking anxiety through class interactions and oral presentations. *Asian Journal of Contemporary Education*, 3(1), 36-43. <https://doi.org/10.18488/journal.137.2019.31.36.43>
- Alnahidh, F., & Altalhab, S. (2020). The level and sources of foreign language speaking anxiety among Saudi EFL university students. *Advances in Language and Literary Studies*, 11(1), 55. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.11n.1p.55>
- Al-Nouh, N. A., Abdul-Kareem, M. M., & Taqi, H. A. (2015). EFL college students' perceptions of the difficulties in oral presentation as a form of assessment. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 136-150. <https://doi.org/10.5430/IJHE.V4N1P136>
- Al-Ma'shy, A. A. (2011). *Causes of EFL speaking weakness in Saudi secondary schools in Al-Gunfuthah City* [Master's thesis, King Saud University].
- Alvi, M. (2016). *A manual for selecting sampling techniques in research*.
- Amelia, R. (2022). Indonesian EFL students' attitude toward oral presentations. *Indonesian Journal of Integrated English Language Teaching*, 8(1), 15. <https://doi.org/10.24014/ijiet.v8i1.17434>
- Ansari, M. S. (2015). Speaking anxiety in ESL/EFL classrooms: A holistic approach and practical study. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies*, 2(4), 38–46.
- Antonakis, J., Bendahan, S., Jacquart, P., & Lalive, R. (2014). Causality and endogeneity: Problems and solutions. In D. V. Day (Ed.), *The Oxford handbook of leadership and organizations* (pp. 93-117). Oxford University Press.

- Aslan, E., & Thompson, A. S. (2021). The interplay between learner beliefs and foreign language anxiety: Insights from the Turkish EFL context. *The Language Learning Journal*, 49(2), 189–202. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1540649>
- Ati, A., & Parmawati, A. (2022). The use of oral presentation in teaching English to improve students' speaking skills. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 5(2), 300-305. <https://doi.org/10.22460/project.v5i2.p300-305>
- Aydın, B. (2001). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes* [Unpublished doctoral dissertation, Anadolu University].
- Aydın, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 81-95.
- Awang, S., Hassan, W. N. F. W., Abdullah, N., Zakaria, W. N. F. W., & Razak, S. S. (2022). Use of communication strategies in oral interactions: (In) effectiveness of CLT approach in L2 teaching. *English Language Teaching*, 15(10), 64-74.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (pp. 67–102). Newbury House.
- Baker, A. (2000). *Improve your communication skill*. Kogan Page.
- Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency levels and degree of foreign language speaking anxiety* [Unpublished master's thesis, Bilkent University].
- Baran-Łucarz, M. (2013). Phonetics learning anxiety—Results of a preliminary study. *Research in Language*, 11(1), 57-79.
- Bekleyen, D. N. (2004). Foreign language anxiety. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2).
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2003). *Research in education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Blau, A. (1955). A unitary hypothesis of emotion: I. Anxiety, emotions of displeasure, and affective disorders. *The Psychoanalytic Quarterly*, 24(1), 75-103.
- Brooks, G., & Wilson, J. (2014). Using oral presentations to improve students' English language skills. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 19(1), 199-212.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Pearson Education.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Bui, T. T. Q., & Intaraprasert, C. (2013). The effects of attitude towards speaking English and exposure to oral communication in English on use of communication strategies by English majors in Vietnam. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(2), 1-9.
- Burns, A., & Joyce, H. (1997). *Focus on speaking*. NCETR.
- Burns, A. (2016). Teaching speaking: Towards a holistic approach. *School of Education, University of New South Wales, Australia*
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyükyavuz, O. (2014). Alternatif bir değerlendirme sınavı olarak branşla ilgili sözlü sunum. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 181-193.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Heinle & Heinle.
- Chaney, A. (1998). *Teaching oral communication in grades K-8*. A Viacom Company.
- Chandren, S., & Yaacob, A. (2016). Action research on enhancing accounting students' oral presentation skills. *International Review of Management and Marketing*, 6(7S), 321–325. <https://www.econjournals.com/index.php/irmm/article/view/3335>
- Chen, C. W. Y. (2011). Evaluating one's own oral academic presentation: A method to assist graduate students' academic discourse socialization. *Asian ESP Journal*, 7, 5-28.
- Chen, L. (2009). *A study of EFL graduate students' oral presentation anxiety* [Master's thesis, National Chung Cheng University].
- Chen, Y. (2022). A review of research on Krashen's SLA theory based on WOS database (1974-2021). *Creative Education*, 13(7), 2147-2156.
- Cheng, Y. (2001). Learners' beliefs and second language anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 75-90.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Research methods in education* (4th ed.). Routledge.
- Coşkun, A. (2016). Causes of the "I can understand English but I can't speak" syndrome in Turkey. *I-Manager's Journal on English Language Teaching*, 6(3), 1. <https://doi.org/10.26634/jelt.6.3.8174>
- Coşkun, A. (2017). The effect of Pecha Kucha presentations on students' English public speaking anxiety. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 11-22. https://doi.org/10.15446/profile.v19n_sup1.68495
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Dincer, A., & Yeşilyurt, S. (2017). Motivation to speak English: A self-determination theory perspective. *PASAA*, 53(1), 1–25. <https://doi.org/10.58837/chula.pasaa.53.1.1>
- Dung, L. Q., & Hung, T. L. (2020). Speaking anxiety and language proficiency among EFL students at a university in Vietnam. *International Journal of Social Science and Human Research*, 3(9). <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v3-i9-01>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Ekmekçi, E. (2018). Oral presentations from the eyes of EFL freshman students: A qualitative study. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 265-275. <https://doi.org/10.29000/rumelide.472777>
- Enein, E., & Abu, A. H. A. (2011). Difficulties encountering English majors in giving academic oral presentations during class at Al-Aqsa University. *Arab World English Journal*, 4(3), 226-238. <https://www.awej.org>
- Evans, E., Burritt, R., & Guthrie, J. (2015). *Future proofing the profession: Preparing business leaders and finance professionals for 2025*. Chartered Accountants ANZ.

- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Falk, J. (1978). *Linguistics and language: A survey of basic concepts and implications* (2nd ed.). John Wiley and Sons.
- Farabi, M., Hassanvand, S., & Gorjian, B. (2017). Using guided oral presentation in teaching English language learners' speaking skills. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, 3(1), 17-24.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). McGraw-Hill Education.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1-11.
- Gedemen, A., & Göksu, İ. (2023). Ortaokul İngilizce öğreniminde vodcast kullanımı: Dil yeterliğine ve konuşma kaygısına etkisi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 7(2), 108–125. <https://doi.org/10.46328/bestdergi.96>
- Gidron, Y. (2013). Trait anxiety. In M. D. Gellman & J. R. Turner (Eds.), *Encyclopedia of behavioral medicine* (pp. 19-89). Springer.
- Girard, T., Pinar, M., & Trapp, P. (2011). An exploratory study of class presentations and peer evaluations: Do students perceive the benefits? *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(1), 77-93.
- Graig, J. (2013). *Integrating writing strategies in EFL/ESL university context: A writing-across-the-curriculum approach*. Routledge.
- Grieve, R., Woodley, J., Hunt, S. E., & McKay, A. (2021). Student fears of oral presentations and public speaking in higher education: A qualitative survey. *Journal of Further and Higher Education*, 45(9), 1281-1293.
- Gurler, I. (2015). Correlation between self-confidence and speaking skill of English language teaching and English language and literature preparatory students. *Current Research in Social Sciences*, 1(2), 14-19.
- Gürbüz, C. (2019). *Prep class students' perceptions of oral presentations in relation to their overall language ability, motivation and speaking anxiety* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Gürbüz, C., & Cabaroğlu, N. (2021). EFL students' perceptions of oral presentations: Implications for motivation, language ability, and speech anxiety. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 600–614. <https://doi.org/10.52462/jlls.41>
- Hammad, E. A. (2020). The impact of oral presentations on Al-Aqsa University EFL students' speaking performance, speaking anxiety, and achievement in ELT methodology. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition*, 8(1), 1-27.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, Antalya-Turkey.
- Ho, H., Nguyen, L., Dang, N., & Nguyen, H. X. (2023). Understanding student attitudes toward delivering English oral presentations. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(3), 256-277.

- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Horwitz, E. K., & Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall.
- Hunutlu, Ş. (2011). *Communicative language teaching in Turkey: Teachers' views and classroom practices*. (Unpublished Master's Dissertation). Atatürk University, Turkey.
- Jackson, J., & Latané, B. (1981). All alone in front of all those people: Stage fright as a function of number and type of co-performers and audience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 73-85. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.1.73>
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611. <https://doi.org/10.2307/2392366>
- Joughin, G. (2007). Student conceptions of oral presentations. *Studies in Higher Education*, 32(3), 323-336. <https://doi.org/10.1080/03075070701346873>
- Kara, E., & Ayaz, A. D. (2017). Challenges in EFL speaking classes in Turkish context. *European Journal of Language and Literature*, 8(1), 66. <https://doi.org/10.26417/ejls.v8i1.p66-74>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444>
- Kasap, S. (2019). Anxiety in the EFL speaking classrooms. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 9(2), 23-36.
- King, J. (2002). Preparing EFL learners for oral presentations. *Dong Hwa Journal of Humanistic Studies*, 4, 401-404.
- Kiruthiga, E., & Christopher, G. (2022). The impact of affective factors in English speaking skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(12), 2478-2485.
- Koch, A. S., & Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching procedures. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety* (pp. 109-125). Prentice Hall International.,
- Krashen, S. D. (1982). Acquiring a second language. *World Englishes*, 1(3), 97–101. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971x.1982.tb00476.x>
- Krashen, S. D. (1999). Seeking a role for grammar: A review of some recent studies. *Foreign Language Annals*, 32, 245-254. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1999.tb02395.x>
- Kurakan, P. (2021). Anxiety in English oral presentations of Thai EFL engineering students. *ThaiTESOL Journal*, 34(2), 67-92.
- Kürüm, E. Y. (2024). Türkiye’de Uygulanmakta Olan Yabancı Dil Eğitiminin Değerlendirilmesi ve Çözüm Önerileri. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 6(1), 16-30. <https://doi.org/10.46423/izujed.1269741>
- Lar, M. A. A., & Maulina, M. (2021). Students' self-confidence in speaking for a live presentation: A literature review. *Klasikal: Journal of Education, Language Teaching and Science*, 3(3), 88-95. <https://doi.org/10.52208/klasikal.v3i3.111>

- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Leong, L.-M., & Ahmadi, S. M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 34–41. <https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1.34>
- Levin, P., & Topping, G. (2006). *Perfect presentations!* Open University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2003). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40(3), 243–249. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004363>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991a). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991b). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296–304. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05377.x>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Mak, H. S. (2019). Analysing the needs of EFL/ESL learners in developing academic presentation competence. *RELC Journal*, 52, 379–396. <https://doi.org/10.1177/0033688219879514>
- Mallete, L., & Clare, B. (2011). *Writing for conferences: A handbook for graduate students and faculty*. Greenwood.
- Masmaliyeva, L. (2014). Using affective effectively: Oral presentations in EFL classroom. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(10), 145.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction*. Addison Wesley Longman Inc.
- Meloni, C. F., & Thompson, S. E. (1980). Oral reports in the intermediate ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 14(4), 503–510.
- Miles, R. (2009). Oral presentations for English proficiency purposes. *Reflections on English Language Teaching*, 8(2), 108–122.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *İngilizce dersi öğretim programları (İlkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Ministry of National Education. (2008). *Education statistics of Turkey*. Retrieved from <http://www.meb.gov.tr.html>
- Ministry of National Education. (2008). *Education statistics of Turkey*. Retrieved from <http://www.meb.gov.tr.html>
- Morita, N. (2000). Discourse socialization through oral classroom activities in a TESL graduate program. *TESOL Quarterly*, 34, 279–311.

- Muthyala, J. A., & Mishra, S. (2017). Teaching communication skills in India: Aspects of "mediation." *International Journal of English: Literature, Language & Skills (IJELLS)*, 6(2). Retrieved from <http://www.ijells.com>
- Mutlu, G., & Kaşlıoğlu, Ö. (2015). Examining the role of context in the implementation of CLT in Turkey. *ELT Research Journal*, 4(1), 43-55.
- Naser, N. A. M., & Isa, I. A. M. (2021). Public speaking anxiety in oral presentation class among undergraduates. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(10), 877–889.
- Navidinia, H., Kazemi, T., & Ghazanfari, M. (2019). Uncovering the influence of EFL students' perfectionism and anxiety on their willingness to communicate in language classes. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 11(1), 93-112.
- Nety, N., & Nurhaeni, N. (2020). Students' self-confidence in speaking English. *English Education Journal*, 8, 8-16.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. Prentice Hall.
- Nunan, D. (1996). *The self-directed teacher: Managing the learning process*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Ohata, K. (2005). Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: Preliminary case interviews with five Japanese college students in the US. *TESL-EJ*, 9(3), n3.
- Özkan, C. (2019). The relationship between students' success and their level of foreign language anxiety and the primary sources of foreign language speaking anxiety (Master's thesis, Çag Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özsevik, Z. (2010). The use of communicative language teaching (CLT): Turkish EFL teachers' perceived difficulties in implementing CLT in Turkey. (Unpublished MA Thesis, University of Illinois, USA).
- Öztürk, E. Ö., & Öztürk, G. (2021). Reducing speaking anxiety in EFL classrooms: An explanatory mixed-methods study. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, (36), 249-261.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*, 39(4), 386-390. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.4.386>
- Patri, M. (2002). The influence of peer feedback on self-and peer assessment of oral skills. *Language Testing*, 19(2), 109-131. <https://doi.org/10.1191/0265532202lt224oa>
- Peng, J. (2014). *Willingness to communicate in the Chinese EFL university classroom*. Multilingual Matters.
- Pertaub, D. P., Slater, M., & Barker, C. (2001). An experiment on public speaking anxiety in response to three different types of virtual audience. *Teleoperators and Virtual Environments*, 11(1), 68-78.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interview with highly anxious students. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 101-108). Prentice Hall.
- Rahman, M. M. (2010). Teaching oral communication skills: A task-based approach. *ESP World*, 27(1), 123-129.

- Rahi, S. (2017). Research design and methods: A systematic review of research paradigms, sampling issues, and instruments development. *International Journal of Economics & Management Sciences*, 6(2), 1–5. <https://doi.org/10.4172/2162-6359.1000403>
- Ravirot, B. (2015). Task-based language teaching and its impact on oral presentation skills of Thai vocational learners. In *TESOL 2015 Conference*.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. SEAMEO Regional Language Centre.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rindal, U. (2014). What is English? *Acta Didactica Norge*, 8(2), 14–17. <https://doi.org/10.5617/adno.1124>
- Sadighi, F., & Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(4), 111-115.
- Santoso, W., & Perrodin, D. D. (2021). Factors contributing to students' speaking anxiety: A case study at students' junior high school. *Anglophile Journal*, 2(1), 55-67.
- Saeed Al-Sobhi, B. M., & Preece, A. S. (2018). Teaching English speaking skills to the Arab students in the Saudi School in Kuala Lumpur: Problems and solutions. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(1), 1. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.1p.1>
- Schur, M. (1958). The ego and the id in anxiety. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 13(1), 190-220.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL student speaking abilities. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 204-211). Cambridge University Press.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36(1), 1-14.
- Solhi, M., Sak, M., Şahin, Ş., & Yılmaz, S. (2020). Evaluation of the English language coursebooks used at the Turkish public elementary schools. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 16(3), 1282–1308. <https://doi.org/10.17263/jlls.803714>
- Sönmez, G., & Kurtoğlu, M. (2021). Impact of perfectionism and self-compassion feelings of undergraduate students on their foreign language speaking anxiety. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2). https://doi.org/10.52963/perr_biruni_v10.n2.16
- Spielberger, C. D. (1972). Review of profile of mood states.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual of the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press.
- Stalnaker, F. F. M. A. (2023). Foreign language speaking anxiety: The case of English as a foreign language Brazilian learners. *The University of Texas at San Antonio*.
- Subasi, G. (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice? *Online Submission*, 1(2), 29-49.

- Tarbani, H. N., Utami, P. P., & Santika, T. (2024). *Public speaking anxiety during oral presentation: Factors affecting and how students overcome it*. Universitas Singaperbangsa Karawang. <https://doi.org/10.35706/judika.v12i2.11850>
- Taqwa, K., Hidayat, D. N., Anasy, Z., Syafii S, M., & Adrefiza, A. (2022). An analysis of students' speaking anxiety in EFL classroom: A mixed-method study. *EDUKATIF: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 4(5), 6408–6416. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v4i5.2999>
- Thao, N. H. (2019). Oral presentation: An effective approach to enhance non-English major students' speaking proficiency. *Tap Chí Khoa Học Trường Đại Học Trà Vinh*, 35(9).
- Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 50(1), 9–15. <https://doi.org/10.1093/elt/50.1.9>
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Wang, Y. (2006). An examination on the problems existing in the teaching and learning of oral English. *Sino-US English Teaching*, 9(3), 47-50.
- Wei, Y., & Zhang, L. (2013). The survey on barriers of oral English learning for college students in China. *English Language Teaching*, 6(6). <https://doi.org/10.5539/elt.v6n6p68>
- Wiedemann, K. (2015). Anxiety and anxiety disorders. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2(1), 804-810.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Wilson, S. T. J. (2006). Anxiety in learning English as a foreign language: Its associations with student variables, with oral proficiency, and with performance on an oral test. *Unpublished doctoral dissertation, Universidad de Granada*.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *SAGE Journals*, 37(3), 308-328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Worde, R. v. (1998). An investigation of students' perceptions of foreign language anxiety. *Dissertation Abstract Internationals*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479986.pdf>
- Wu, H. (2024). The more, the better? A multivariate longitudinal study on L2 motivation and anxiety in EFL oral presentations. *Frontiers in Education*, 9, 1394922. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1394922>
- Xiashi, G., & Lin, Y. (2020). Impact of language ego, the native language effect on oral English learning of high school students. *International Journal of English and Cultural Studies*, 3(1), 33.
- Yan, J. X., & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning*, 58(1), 151-183.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>
- Young, D. J. (1991a). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 57-63). Prentice Hall.

- Young, D. J. (1991b). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75, 420-439.
<https://doi.org/10.2307/329492>
- Zahra, D. A., Nasrullah, N., & Rosalina, E. (2023). Investigating language ego as an affective factor influencing second language acquisition in the learning process. *TELL: Teaching of English Language and Literature Journal*, 11(1), 46-54.
- Zhang, H. (2011). A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors - Causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety. *Kristianstad University*.
- Živković, S. (2014). The importance of oral presentations for university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 15(19), 468–475.



EKLER

EK-1. Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayı



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu



Sayı : E-56785782-050.02.04-2400366176
Konu : Etik Kurul Kararı (Dilara YILMAZ
09/02)

05.11.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 01.10.2024 tarihli ve E-29202147-100-2400319794 sayılı belge.

Danışmanlığını Dr. Öğr. Üyesi Veysel KARSLI'nın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Dilara YILMAZ'ın "Yapılandırılmış Sözlü Sunumların Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygısı Üzerindeki Etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 30.10.2024 tarih ve 09/02 sayılı kararı ektedir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim

Prof.Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Kurul Başkanı

Ek :

- 1 - 02.Etik Kurul Proje 09-02 Dilara YILMAZ
- 2 - 03.Etik Kurul Kararı 09-02 Dilara YILMAZ
- 3 - 04.Karar Formu 09-02 Dilara YILMAZ

Dağıtım:

Gereği:
Sayın Dr.Öğr.Üyesi Veysel KARSLI

Bilgi:
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı
Başkanlığına
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul
Başkanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 39837a10-a565-4665-a4f8-e293a3ee4a8f
Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
25240 Erzurum
Tel: +90 442 2315630
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#/birim=egitim-bilimleri-enstitusu>
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ata-turk-universitesi-ebys>
Bilgi: Ayşe Demet BINDESEN TOKSOY
Faks: +90 442 2315883
E-Posta: egitbil@atauni.edu.tr



EK- 2. Van Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kurum İzni



İpekyolu Borsa İstanbul Fen Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.006145

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 757940

T.C. Kimlik No

Adı Soyadı: DİLARA YILMAZ

Araştırmacının Adı: Yapılandırılmış Sözlü Sunumların Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygısına Etkisi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: İpekyolu Borsa İstanbul Fen Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Fen Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: VAN

Veri Toplama Aracının Başlığı: İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği(Orakçı,2018), Konuşma Yeterlik Testi,
Yarı yapılandırılmış Görüşme Soruları

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 22.11.2024

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 22.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni VAN İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama izni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK-3. Ebeveyn Olur İzni

EBEVEYN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Değerli Anne ve Babalar;

Çocuğunuzun Dilara YILMAZ tarafından gerçekleştirilecek “Yapılandırılmış Sözlü Sunumların Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygısı Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada yer alabilmesi için sizden izin istiyoruz.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Bu çalışma, araştırma amaçlı yapılmaktadır ve katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Çocuğunuzun çalışmaya katılması konusunda karar vermeden önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Çalışma hakkında tam olarak bilgi sahibi olduktan sonra ve sorularınız cevaplandıktan sonra eğer çocuğunuzun katılmasını isterseniz sizden bu formu imzalamanız istenecektir. Şu anda bu formu imzalasanız bile istediğiniz herhangi bir zamanda çocuğunuzun çalışmadan çekebilirsiniz. Bu araştırma hakkında çocuğunuza da bilgi vereceğiz ve ondan da bu çalışmaya katılması için izin alacağız. Bununla beraber çalışma için ve çalışma boyunca çocuğunuzdan herhangi bir ücret talep edilmeyecek ve kendisine herhangi bir ücret ödenmeyecektir.

Bu çalışma sözlü sunumların öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreci üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurarak, yapılandırılmış sözlü sunumların öğrencilerin konuşma kaygısı üzerindeki etkisini araştırmakla beraber sözlü sunumların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma performansını nasıl etkilediğini de incelemeyi planlamaktadır. Araştırma okulun İngilizce öğretmeni ve aynı zamanda yüksek lisans öğrencisi Dilara YILMAZ tarafından uygulanacaktır. Öğrencimizin İngilizce konuşma kaygı düzeyini belirlemek için 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde Orakcı (2018) tarafından geliştirilen İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği uygulanacaktır. Bunun sonucunda yüksek kaygılı olarak belirlenen öğrencilerimiz çalışmanın sonraki aşaması olan “İngilizce Konuşma Yeterlik Testi”ne tâbi tutulacaktır. Sonraki aşamada ise öğrencimizin eğitim ve öğretim sürecini aksatmamak için okul saatleri dışında haftada bir gün 15.30-17.00 saatleri arasında, 8 hafta boyunca sürecek ve araştırmacı tarafından belirlenen konular üzerinden İngilizce sözlü sunumlar yapacaklardır. Öğrencilerimizin İngilizce konuşma performanslarını daha iyi değerlendirmek amacıyla onların isteği doğrultusunda sunumları video veya ses kaydına alınacaktır. 8 hafta sonunda İngilizce Konuşma Kaygısı ölçeği ve İngilizce Konuşma Yeterlik Testi tekrar uygulanacaktır.

Çalışmaya desteğiniz ve katkınız için teşekkürler.

Ebeveyn Adı Soyadı: Yakınlık derecesi: Tarih: İmza:	Araştırmacının Adı Soyadı: Dilara YILMAZ Tarih: 01/11/2024 İmza:
---	---

EK-4. Bilgilendirilmiş Olur Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ OLUR FORMU

Onam Formu

“Yapılandırılmış Sözlü Sunumların Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygısı Üzerindeki Etkisi” adlı çalışma yüksek lisans öğrencisi Dilara YILMAZ tarafından gerçekleştirilecektir. Araştırma, yapılandırılmış sözlü sunumların öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkisini araştırmakla beraber sözlü sunumların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin İngilizce konuşma performansını nasıl etkilediğini incelemek amacıyla planlanmıştır. Bu araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmayı kabul ettikten sonra veri toplama formunu (İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği) doldurmaya başlamış olsanız bile istemediğiniz takdirde çalışmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Formu eksiksiz doldurup araştırmacıya vermiş olmanız/göndermeniz çalışmaya katılma konusunda gönüllü olduğunuz anlamına gelmektedir. Formu doldurduktan sonra kabul etmeniz halinde çalışmanın bir sonraki aşamasında, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ve 5 sorudan oluşan “İngilizce Konuşma Yeterlik Testi” ne alınacaksınız. Çalışma süresinde yapılandırılmış sözlü sunumların etkisini görmek amacıyla 8 hafta boyunca, hafta içi bir gün olacak şekilde ve ders çıkışı saat 15.30-17.00 saatlerinde belirlenen konular üzerinde İngilizce sunumlar yapmanız beklenmektedir. İngilizce konuşma performansınızın daha iyi değerlendirilmesi için sunumlarınız isteğiniz doğrultusunda video veya ses kaydına alınacaktır. 8 hafta sonunda İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (Orakcı, 2018) ve İngilizce Konuşma Yeterlik Testi’ne tekrar tâbi tutulacaksınız ve süreç bunun doğrultusunda değerlendirilecektir.

Sizden elde edilen tüm bu bilgiler bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Bu araştırmada sizinle ilgili tutulan tüm kayıtlar gizli kalacaktır. Bununla beraber çalışma için sizden herhangi bir ücret talep edilmeyecek ve size herhangi bir ücret ödenmeyecektir.

Bu nedenle soruların tümüne doğru ve eksiksiz yanıt vermeniz büyük önem taşımaktadır..

Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıda iletişim bilgileri yer alan sorumlu araştırmacı Dilara YILMAZ ile çekinmeden iletişime geçebilirsiniz.

Çalışmanız için zaman ayırarak bilim dünyasına verdiğiniz katkı için teşekkürler...

Sorumlu ,

Unvanı, Adı Soyadı: Yüksek Lisans Öğrencisi, Dilara YILMAZ

Telefon Numarası:05435107686

Mail: dilaraylmz3642@gmail.com

Katılımınız için teşekkür ederiz.

EK-5. Ses Görüntü Veli İzin Formu

SES /GÖRÜNTÜ KAYDI VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Bu alanda araştırmacının Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na uygun olarak hareket edileceğine dair taahhütname ifadeleri yer alacaktır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Herhangi bir veli, çocuğunun ses/görüntü kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde kayıt alınmayacaktır. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	
Araştırmacının İletişim Bilgileri	05435107686 / dilaraylmz3642@gmail.com
Araştırmanın Adı	Yapılandırılmış Sözlü Sunumların Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygısı Üzerindeki Etkisi
Araştırmanın Amacı	Bu çalışma sözlü sunumların öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreci üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurarak, yapılandırılmış sözlü sunumların öğrencilerin konuşma kaygısı üzerindeki etkisini araştırmakla beraber sözlü sunumların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma performansını nasıl etkilediğini de incelemeyi planlamaktadır.

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*). / /

- ☐ Yalnızca ses kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Görüntü kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Ses ve görüntü kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Velinin Adı-Soyadı:

İmza:

EK- 6. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (Orakçı, 2018)



ÖLÇME ARAÇLARI

1- İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (Orakçı, 2018)

Değerli Katılımcılar,

Yapılandırılmış (structured) sözlü sunumların Lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı ve dil performansları üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışmaya katılmaya davetlisiniz. Bu çalışmada Orakçı'nın (2018) İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılacaktır. Ölçek, 5 puanlık Likert tipi bir ölçek kullanılarak uygulanacak ve yaklaşık 10-15 dakika sürecektir.

Bu çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır ve katılma ya da katılmama kararınızın hiçbir olumsuz sonucu olmayacaktır. Yanıtlarınız ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacak ve yalnızca araştırmacı tarafından erişilebilir olacaktır. Toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

Bu formu okuyarak ve kabul ederek, araştırmaya katılmayı kabul ettiğinizi belirtmiş olursunuz. Formu doldurduktan sonra araştırmanın sonraki aşamasına katılmak istiyorsanız aşağıdaki ilgili alanı işaretleyiniz. Katılımınız büyük bir değer taşıyacak ve dil öğrenme kaygısı alanına önemli katkılar sağlayacaktır.

Katılımınızı değerlendirdiğiniz için teşekkür ederiz.

Saygılarımla,

Dilara YILMAZ

Yüksek Lisans Öğrencisi

Erzurum Atatürk Üniversitesi

Birinci Bölüm: Demografik Bilgiler Anketi

- İsim:
- Yaş:
- Cinsiyet: Kadın / Erkek

İkinci Bölüm: İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği



Sıra	İfadeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Yabancı birisiyle İngilizce bir şeyler konuşmayı seviyorum.	①	②	③	④	⑤
2	İngilizce dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok kaygılanırım.	①	②	③	④	⑤
3	İngilizce dersinde konuşurken kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
4	İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından endişe duyarım.	①	②	③	④	⑤
5	İngilizce konuşurken tedirgin olurum.	①	②	③	④	⑤
6	İngilizce dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.	①	②	③	④	⑤
7	İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden kaygı duyarım.	①	②	③	④	⑤
8	Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuğunu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
9	Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşma konusunda kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤
10	İngilizce konuşurken, ana dilden İngilizce diline kelimeleri tek tek tercüme ettiğimde kendimi tedirgin hissedirim.	①	②	③	④	⑤
11	İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermek beni utandırır.	①	②	③	④	⑤
12	İngilizce dersinde konuşurken hata yapmaktan korkarım.	①	②	③	④	⑤
13	Öğretmenin İngilizce olarak ne dediğini anlamadığım zaman kendimi tedirgin hissedirim.	①	②	③	④	⑤



14	İngilizce öğretmeni bana sorular sorduğunda, kendimi gergin hissederim.	①	②	③	④	⑤
15	İngilizce konuşma yaparken korku içinde olurum.	①	②	③	④	⑤
16	İngilizce konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğim diye kaygı duyarım.	①	②	③	④	⑤

Bu bölümde, İngilizce konuşma kaygısı ile ilgili sorulara yanıt vereceksiniz. Lütfen her ifadeye katılım düzeyinizi en iyi yansıtan sayıyı belirtiniz.

Katılmak istiyorum

☐ Katılmak istemiyorum

☐

Üçüncü Bölüm: Formu doldurduktan sonra, çalışmanın ilerleyen aşamalarına katılmak isteyip istemediğinizi belirtmek için size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

EK-7. Konuşma Performansı Rubriği**Speaking Performance Evaluation Rubric**

COMPONENT		SCORE
Task Achievement (20)		
▪ Topics dealt with comprehensively & relevantly with appropriate details	20	
▪ Topics dealt with comprehensively with limited details	16	
▪ Moderate success with topics; some irrelevant data/ideas	12	
▪ Limited success with topics; some details; includes irrelevant data/ideas	8	
▪ Inability to deal with topics; includes irrelevant data/ideas	4	
Vocabulary (20)		
▪ Use of vocabulary & idiomatic expressions accurate and appropriate	20	
▪ Appropriate terms used, but student must rephrase ideas due to lexical inadequacies	16	
▪ Communication limited from inadequate & inappropriate vocabulary	12	
▪ Frequent misuse of words & very limited vocabulary	8	
▪ Communication impaired from inadequate vocabulary	4	
Grammar & Structure (20)		
▪ Makes few (if any) noticeable errors of grammar or word-order	20	
▪ Some errors of grammar & / or word-order, but meaning not obscured	16	
▪ Some errors of grammar & / or word-order which obscure meaning	12	
▪ Use of only basic structures and simple sentences, and / or frequent errors of grammar and / or word-order which obscure meaning	8	
▪ Many errors, even in basic structures, causing impaired communication	4	
Intelligibility (15)		
▪ Fully understandable, even with influence from mother-tongue	15	
▪ Some mispronunciations attract listeners attention, yet do not affect understanding	12	
▪ Frequent pronunciation deviations demand listener's attention / effort	9	
▪ Hard to understand due to pronunciation deviations; great listener effort required	6	
▪ Not understandable due to numerous pronunciation deviations	3	
Fluency (15)		
▪ Speech is fluent and effortless with wide range of expressions used	15	
▪ Occasional brief hesitations or searching for words, but they do not disturb the listener or prevent communication	12	
▪ Noticable hesitations which sometimes disturb listener or prevent communication	9	
▪ Hesitations and fragmentary speech often demand great patience from the listener	6	
▪ Fragmentary and disconnected speech results in disrupted communication	3	
Comprehension (10)		
▪ Student appears to understand everything said; easy for listener to understand student's intention and general meaning	10	
▪ Student understands most everything said, yet repetition & clarification necessary; student's intention and general meaning are fairly clear to listener	8	
▪ Student has difficulty in understanding what is said & requires frequent repetition; many of student's complex sentences cannot be understood by listener	6	
▪ Student has great difficulty understanding what is said despite frequent repetitions; only simple sentences can be understood by listener	4	
▪ Overall, what is said by both student and listener is mutually misunderstood	2	
TOTAL		

Ek-8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme Formu

Araştırma Konusu: Yönlendirilmiş Sözlü Sunumların Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygısı Üzerindeki Etkisi

Görüşme Konusu: Bu görüşmenin amacı yönlendirilmiş sözlü sunumların lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı ve konuşma performansları üzerindeki etkisinin değerlendirilmesidir.

Görüşülen kişi:

Görüşmeci:

Tarih ve saat:

Merhabalar,

Ben Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Bu çalışma, **yönlendirilmiş sözlü sunumların lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı ve konuşma performansı üzerindeki etkisini** incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu kapsamda, sizlerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Görüşme sırasında paylaşacağınız bilgiler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak olup, kimlik bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle, düşüncelerinizi açık bir şekilde paylaşmanız bizim için büyük önem taşımaktadır.

- Görüşme sırasında söyledikleriniz gizli kalacak ve bu bilgilere sadece araştırmacılar ulaşabilecektir.
- Araştırma raporunda kesinlikle isim belirtilmeyecek, kişisel bilgiler yer almayacaktır.
- Başlamadan önce, anlattıklarım hakkında sormak istediğiniz bir soru ya da paylaşmak istediğiniz bir düşünce var mı?
- Görüşmeyi, izin vermeniz durumunda ses kaydı alarak yürütmek istiyorum. Sizin için bir sakıncası var mı?
- Görüşmenin yaklaşık 10 dakika süreceğini öngörüyorum. Uygun görürseniz sorulara başlamak istiyorum.

Katkılarınız ve değerli zamanınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Demografik Bilgiler:

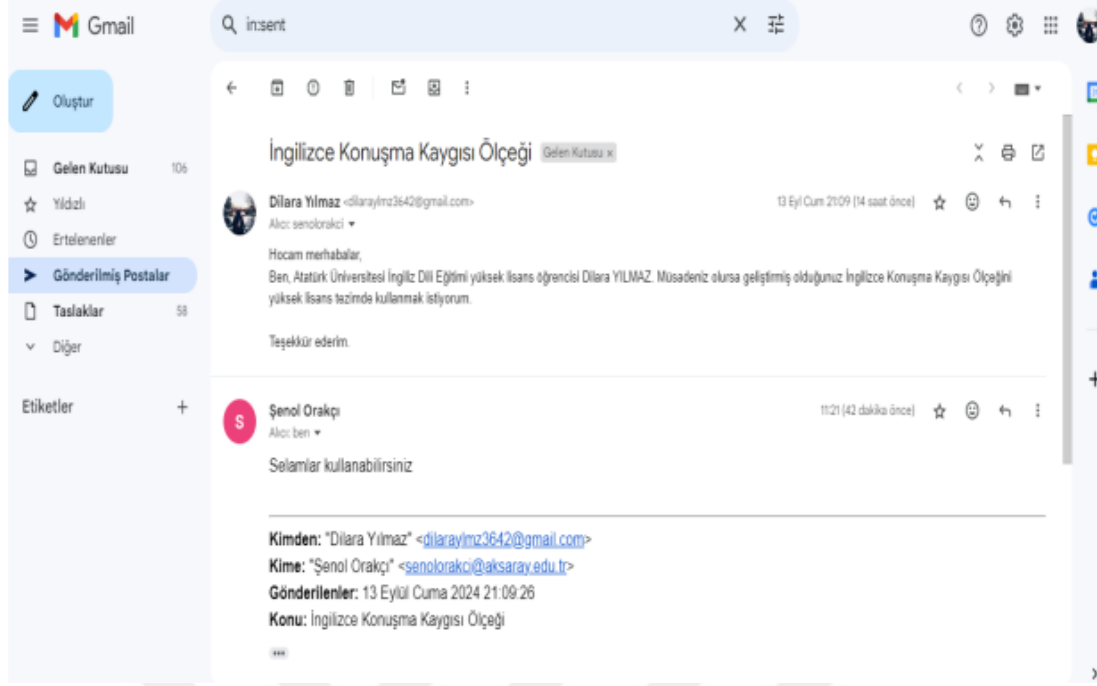
Sınıf:

Cinsiyet:

Görüşme Soruları

- 1- Yönlendirilmiş sözlü sunumlara katılma süreciniz nasıldı? Sunumlar esnasında kendinizi rahat hissettiniz mi? Neden?
- 2- Yönlendirilmiş sözlü sunumlar İngilizce dersine karşı yaklaşımınızı nasıl etkiledi?
- 3- Yönlendirilmiş sözlü sunumlar sonucu sınıf içi etkileşimlerinizde herhangi bir değişiklik oldu mu? Nasıl?
- 4- Yönlendirilmiş sözlü sunumlar İngilizce konuşma becerinizi geliştirdi mi? Ne şekilde?
- 5- Yönlendirilmiş sözlü sunumlar İngilizce konuşma kaygınızı nasıl etkiledi? (artma/azalma)
- 6- Sunum konularının önceden belirlenmiş olması ve sunum esnasında belli kalıpları kullanmanız dil becerilerinizi nasıl etkiledi?

EK-9. Ölçek Kullanım İzni



EK-10. Sunum Şablonları

Task 1

Important Days and Events

Sample presentation: <https://prezi.com/ogftatpw5yxo/rio-carnival/>



Key words: Easter, anniversary, clown, celebration, carnival, thanksgiving, event, parade, honeymoon, fasting, festival, reception ...

Useful Language:

1. Talking About the Date and Occasion

- *(Name of event) is celebrated on (date).*

Example: New Year's Day is celebrated on January 1st.

- *(Name of event) takes place on (date).*

Example: The Independence Day parade takes place on July 4th.

- *(Name of event) falls on (day of the week/date).*

Example: Thanksgiving falls on the fourth Thursday of November.

- *(Name of event) is held in (month/year/season).*

Example: The Olympic Games are held every four years.

2. Describing Traditions and Activities

- People **celebrate** *(event)* by **(verb+ing)**.

Example: People celebrate Christmas by exchanging gifts and decorating trees.

- One of the main traditions **is to** *(base verb)*.

Example: One of the main traditions on New Year's Eve is to watch fireworks.

- It is common **to** *(base verb)* during *(event)*.

Example: It is common to have a family dinner during Thanksgiving.

- Many people **(verb)** to mark the occasion.

Example: Many people attend religious services to mark the occasion.

3. Expressing Importance and Meaning

- *(Event) is an important day because (reason).*

Example: Independence Day is an important day because it marks the country's freedom.

- *(Event) symbolizes/represents (meaning).*

Example: Diwali symbolizes the victory of light over darkness.

- *(Event) is significant for (group of people) because (reason).*

Example: Ramadan is significant for Muslims because it is a time of fasting and spiritual reflection.

4. Talking About Personal Experiences

- I always **(verb)** on *(event)*.

Example: I always visit my grandparents on New Year's Day.

- Last year, I **(past tense verb)** to celebrate *(event)*.

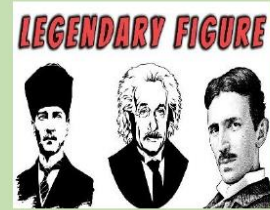
Example: Last year, I traveled to Paris to celebrate my birthday.

- This year, I **plan to** *(base verb)* for *(event)*.

Example: This year, I plan to host a party for Halloween.

Task 2

Describing a legendary figure



Sample presentation: <https://www.slideshare.net/slideshow/king-arthur-presentation/902817>

Key words: Hero, heroine, famous, war, conquer, story, brave, patriotism, responsibility...

Useful Language:

1. Introducing the Figure

- *(Name) was a legendary (title/role).*

Example: King Arthur was a legendary British ruler.

- *(Name) is known for (verb+ing/noun).*

Example: Robin Hood is known for stealing from the rich and giving to the poor.

- *(Name) is believed to have (past participle).*

Example: Hercules is believed to have performed twelve incredible labors.

- *(Name) is said to have (past participle).*

Example: Achilles is said to have been invincible except for his heel.

- *According to legend, (name) (past tense verb).*

Example: According to legend, Merlin possessed great magical powers.

2. Describing Their Background

- *(Name) was born in (place/time), but little is known about (his/her/their) early life.*

Example: Joan of Arc was born in France, but little is known about her childhood.

- *(Name) came from (place/social background).*

Example: Genghis Khan came from a nomadic Mongol tribe.

- *(Name) was the son/daughter of (person).*

Example: Perseus was the son of Zeus and Danaë.

3. Talking About Their Achievements

- *(Name) is famous for (noun/verb+ing).*

Example: Mulan is famous for disguising herself as a man to fight in the army.

- *(Name) (past tense verb) in order to (base verb).*

Example: Theseus fought the Minotaur in order to free the people of Athens.

- *(Name) managed to (base verb) despite (difficulty).*

Example: Odysseus managed to return home despite facing many challenges.

- *(Name) was known for (noun/verb+ing).*

Example: Thor was known for his incredible strength and his hammer, Mjolnir.

4. Describing Their Character and Traits

- *(Name) was believed to be (adjective).*

Example: Beowulf was believed to be fearless and incredibly strong.

- *(Name) was described as (adjective).*

Example: Gilgamesh was described as both wise and powerful.

- *(Name) was considered (noun/adjective).*

Example: Hercules was considered a hero and a demi-god.

- *(Name) is often portrayed as (adjective/noun).*

Example: Medusa is often portrayed as a terrifying monster with snakes for hair.

5. Discussing Their Legacy

- *(Name) left a lasting impact on (group of people/field).*

Example: Alexander the Great left a lasting impact on military strategy.

- Even today, *(name) is remembered as (noun/adjective).*

Example: Even today, Leonardo da Vinci is remembered as a genius and visionary.

- Stories of *(name)* **have been passed down for generations.**

Example: Stories of King Arthur have been passed down for generations.

- *(Name)* **continues to inspire** *(group of people)*.

Example: Joan of Arc continues to inspire women and leaders around the world.

Task 3

Talking about a good or a bad experience



Sample presentation: <https://www.slideshare.net/slideshow/good-or-bad-experiences/39384064>

Keywords: Adventure, encounter, event, happening, incident, occurrence, ordeal, affair, participation ...

Useful Language:

1. Introducing the Experience

- **I once had** (*a great/terrible/memorable*) **experience when** (*sentence*).

Example: I once had an amazing experience when I traveled to Japan.

- **I'll never forget the time when** (*sentence*).

Example: I'll never forget the time when I got lost in a foreign country.

- **One of the best/worst experiences of my life was when** (*sentence*).

Example: One of the worst experiences of my life was when I missed my flight home.

- **It was an unforgettable (good/bad) experience because** (*reason*).

Example: It was an unforgettable experience because I met so many amazing people.

2. Describing a Good Experience

- **I felt so** (*adjective: happy, excited, proud*) **when** (*sentence*).

Example: I felt so proud when I won my first competition.

- **Everything went perfectly, and I couldn't have asked for a better experience.**
- **It was such an incredible/memorable moment that I will cherish forever.**
- **The best part of the experience was** (*noun/verb+ing*).

Example: The best part of the trip was exploring the local markets.

- **What made it even better was** (*noun/verb+ing*).

Example: What made it even better was the delicious food.

3. Describing a Bad Experience

- **Unfortunately, things didn't go as planned because** (*reason*).

Example: Unfortunately, things didn't go as planned because my car broke down.

- **I was really disappointed/frustrated when** (*sentence*).

Example: I was really frustrated when my luggage got lost at the airport.

- **It was one of the most difficult moments of my life.**
- **Everything seemed to go wrong that day.**
- **What made it worse was** (*noun/verb+ing*).
 - **Example:** What made it worse was that it started raining heavily.

4. Talking About Lessons Learned

- **Looking back, I realize that** (*sentence*).

Example: Looking back, I realize that I should have planned better.

- **Despite the difficulties, I learned a lot from that experience.**
- **In the end, it turned out to be a valuable lesson.**
- **It taught me the importance of** (*noun/verb+ing*).

Example: It taught me the importance of staying calm under pressure.

Task- 4

Introducing a famous person / people

Sample Presentation: <https://www.slideshare.net/slideshow/famous-people-presentation-3664715/3664715>

Keywords: Singer, actor, celebrity, Sports person, TV presenter, business person, politician, scientist, writer, ambitious, industrious, hard-working, diligent, persistent, consistent, relentless, talented, skillful, energetic, charismatic, positive, caring, loving, ...

Useful Language:

1. Basic Introduction

- *(Name)* **is one of the most** (*adjective: famous, influential, successful*) (**titles: actors, scientists, leaders**) **in the world.**

Example: Albert Einstein is one of the most influential scientists in history.

- *(Name)* **is best known for** (*noun/verb+ing*).

Example: Leonardo da Vinci is best known for painting the Mona Lisa.

- *(Name)* **is considered to be** (*noun/adjective*).

Example: Nelson Mandela is considered to be a symbol of peace and justice.

- *(Name)* **is widely recognized as** (*noun*).

Example: Beyoncé is widely recognized as one of the greatest entertainers of our time.

2. Giving Background Information

- *(Name)* **was born in** (*place*) **on** (*date*).

Example: Marie Curie was born in Poland on November 7, 1867.

- *(Name)* **grew up in** (*place*) **and showed an early interest in** (*noun*).

Example: Bill Gates grew up in Seattle and showed an early interest in computers.

- *(Name)* **came from** (*background: a wealthy family, a small town, etc.*).

Example: Oprah Winfrey came from a poor background but worked hard to achieve success.

- *(Name)* **began their career as a** *(job title)*.

Example: Tom Hanks began his career as a theater actor before moving to Hollywood.

3. Talking About Achievements

- *(Name)* **achieved worldwide fame after** *(verb+ing)*.

Example: J.K. Rowling achieved worldwide fame after writing the Harry Potter series.

- *(Name)* **became the first person to** *(base verb)*.

Example: Neil Armstrong became the first person to walk on the moon.

- *(Name)* **has won numerous awards, including** *(specific awards)*.

Example: Taylor Swift has won numerous awards, including multiple Grammys.

- *(Name)* **is credited with** *(noun/verb+ing)*.

Example: Thomas Edison is credited with inventing the light bulb.

Describing Their Impact & Legacy

- *(Name)* **has had a lasting impact on** *(field: science, music, politics)*.

Example: Steve Jobs has had a lasting impact on technology and design.

- *(Name)* **continues to inspire people around the world.**

Example: Malala Yousafzai continues to inspire people around the world with her activism.

- *(Name)* **will always be remembered for** *(noun/verb+ing)*.

Example: Princess Diana will always be remembered for her kindness and humanitarian work.

Task 5

Giving a Recipe



Sample Presentation: <https://en.islcollective.com/english-esl-powerpoints/general-topic/food/omelette-recipe/89203>

Keywords: Stir, fry, bake, cook, chop, boil, grill, melt, roast, barbecue, bake, blend, carve, combine, cut, mince, slice pan, stove, butter, whip, pour, trim, crumble, okra, lettuce, parsley, cabbage, cauli,...

Useful Language:

1. Introducing the Recipe

- Today, I'm going to show you how to make *(dish name)*.

Example: Today, I'm going to show you how to make homemade pizza.

- This recipe is for *(dish name)*, which is a *(adjective: delicious, traditional, easy-to-make)* dish.

Example: This recipe is for chocolate chip cookies, which are a classic homemade treat.

- To make *(dish name)*, you will need the following ingredients:

2. Listing Ingredients

- Here's what you'll need:

Example:

- 2 cups of flour
- 1 teaspoon of salt
- ½ cup of sugar
- 1 tablespoon of olive oil

3. Giving Step-by-Step Instructions

- First, *(imperative verb: chop, mix, heat, etc.)*.

Example: First, preheat the oven to 180°C (350°F).

- **Next**, (*imperative verb*) **until** (*result*).

Example: Next, mix the flour and sugar until well combined.

- **Then**, (*imperative verb*).

Example: Then, add the eggs and whisk until smooth.

- **After that**, (*imperative verb*).

Example: After that, pour the batter into a baking tray.

- **Let it** (*verb*) **for** (*time*).

Example: Let it bake for 25 minutes.

- **Once it's ready**, (*imperative verb*).

Example: Once it's ready, let it cool before serving.

Task 6

Talking About News



Sample Presentation:

<https://www.slideshare.net/slideshow/presenting-the-news/148455275>

Keywords: Headline, lead story, bulletin, article, journalist, caption, exclusive, weather report, eye-catching...

Useful Language:

1. Introducing the News

- **Have you heard about** *_(event/person)_*?

Example: Have you heard about the new space mission?

- **I just read an article about** *(topic)*.

Example: I just read an article about climate change.

- **There was an interesting news story about** *(topic)*.

Example: There was an interesting news story about a new scientific discovery.

- **According to recent reports,** *(fact/news update)*.

Example: According to recent reports, the economy is improving.

- **Breaking news!** *(summary of event)*.

Example: Breaking news! A major earthquake has hit Japan.

2. Describing the Event

- **The news is about** *(who/what happened)*.

Example: The news is about a missing child who was found safe.

- **It happened in** *(place)* **on** *(date/time)*.

Example: It happened in New York on Monday morning.

- **The main details of the story are as follows:**

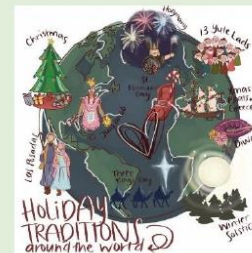
Example: The main details of the story are as follows: A new law has been passed to protect the environment.

5. Concluding the Discussion

- **We'll have to wait and see what happens next.**
- **Only time will tell how this situation develops.**
- **I'll keep an eye on the updates regarding this.**
- **Let's hope for the best!**

Task 7

Traditions



Sample Presentation: <https://slideplayer.com/slide/17574359/>

Keywords: Culture, ritual, beliefs, values, holiday, celebration, faiths, folk tales, religions, food, taboos, symbol...

Useful Language:

1. Introducing a Tradition

- One important tradition in *(place/culture)* is *(name of tradition)*.

Example: One important tradition in Japan is Hanami, the cherry blossom festival.

- People in *(place)* celebrate *(event/tradition)* every year.

Example: People in Mexico celebrate Día de los Muertos every year.

- This tradition dates back to *(time period)*.

Example: This tradition dates back to ancient times.

- It is believed that this tradition started because *(reason)*.

Example: It is believed that this tradition started because people wanted to honor their ancestors.

2. Explaining How the Tradition is Celebrated

- During this tradition, people usually *(verb: gather, cook, wear, etc.)*.

Example: During this tradition, people usually gather with family and exchange gifts.

- One of the most important aspects of this tradition is *(noun/verb+ing)*.

Example: One of the most important aspects of this tradition is preparing special food.

- People often wear *(adjective)* clothes and decorate their homes with *(items)*.

Example: People often wear traditional clothes and decorate their homes with candles and flowers.

- A typical celebration includes *(activities)*.

Example: A typical celebration includes music, dancing, and fireworks.

3. Talking About the Significance of the Tradition

- This tradition is important because it represents *(idea/value)*.

Example: This tradition is important because it represents unity and gratitude.

- It brings people together and helps them *(verb)*.

Example: It brings people together and helps them reconnect with their culture.

4. Concluding Thoughts

- Even though times are changing, this tradition remains an important part of our culture.
- I think it's important to keep traditions alive because they connect us to our past.
- No matter where people live, they always find a way to celebrate this tradition.

Task 8

Describing a Place/ Places to Visit



Sample Presentation: <https://www.slideshare.net/ValeriaNunes1/new-york-city-34517899>

Keywords: Attractive, bustling, charming, cosmopolitan, crowded, exciting, famous, fascinating, overrated/underrated, lively, scenic, secluded, unspoiled, touristy, polluted, overdeveloped, ancient, charming, ...

Useful Language:

1. Introducing the Place

- One of the most beautiful places to visit is *(place name)*.

Example: One of the most beautiful places to visit is Santorini, Greece.

- If you ever get the chance, you should definitely visit *(place)*.

Example: If you ever get the chance, you should definitely visit the Grand Canyon.

- This place is famous for its *(feature: beaches, history, food, etc.)*.

Example: This place is famous for its breathtaking landscapes and delicious cuisine.

- Located in *(country/city)*, *(place)* is a must-see destination for travelers.

Example: Located in Italy, Venice is a must-see destination for travelers.

2. Describing the Location & Geography

- It is situated in the *(north/south/east/west/center)* of *(country/city)*.

Example: It is situated in the south of France.

- The area is surrounded by *(geographical features: mountains, rivers, forests)*.

Example: The area is surrounded by lush green hills and waterfalls.

- It has a *(adjective)* climate, with *(weather details)*.

Example: It has a tropical climate, with hot summers and mild winters.

3. Talking About Attractions & Activities

- One of the main attractions here is *(landmark/tourist spot)*.

Example: One of the main attractions here is the Eiffel Tower.

- **Visitors can enjoy** *(activity)*, **such as** *(examples)*.

Example: Visitors can enjoy outdoor activities such as hiking and swimming.

- **For those who love** *(interest)*, **this place offers** *(something special)*.

Example: For those who love history, this place offers many ancient ruins to explore.

- **You can also try** *(local food/drink)*, **which is a specialty of the region.**

Example: You can also try paella, which is a specialty of Spain.

4. Concluding Thoughts

- **Overall, *(place)* is a fantastic destination for anyone looking to** *(activity)*.

Example: Overall, Bali is a fantastic destination for anyone looking to relax by the beach.

- **It's the perfect place for** *(type of traveler: adventurers, families, couples)*.

Example: It's the perfect place for couples who want a romantic getaway.

- **If you ever visit** *(place)*, **be sure to** *(recommendation)*.

Example: If you ever visit New York, be sure to check out Central Park.

Task 9

Talking about famous inventors and their inventions



Sample Presentation: <https://www.slideshare.net/slideshow/albert-einstein-presentation-915186/915186>

Keywords: Invent, inventor, discover, discovery, scientist, innovation, patent, ideation, blueprint, concept, curiosity, inspiration, inspire, serendipity, ...

Useful Language:

1. Introducing the Inventor

- *(Inventor's name) was a brilliant (scientist/engineer/inventor) who is best known for inventing (invention).*

Example: Thomas Edison was a brilliant inventor who is best known for inventing the light bulb.

- *One of the greatest inventors in history is (name), who created (invention).*

Example: One of the greatest inventors in history is Alexander Graham Bell, who created the telephone.

- *(Name) revolutionized the world with the invention of (invention).*

Example: The Wright brothers revolutionized the world with the invention of the airplane.

- *Born in (year) in (place), (name) made significant contributions to (field).*

Example: Born in 1879 in Germany, Albert Einstein made significant contributions to physics

2. Describing the Invention

- *The (invention) was first developed in (year) and changed the way people (verb).*

Example: The printing press was first developed in the 15th century and changed the way people shared knowledge.

- *Before (invention), people had to (explain old method), which was (adjective: difficult, slow, expensive).*

Example: Before the washing machine, people had to wash clothes by hand, which was time-consuming and exhausting.

- *This invention made life (easier/better/faster) because it (benefit).*

Example: This invention made life easier because it allowed people to communicate instantly.

3. Concluding Thoughts

- In conclusion, *(inventor)* was a genius whose work continues to influence our lives today.

Example: In conclusion, Marie Curie was a genius whose work continues to influence modern medicine.

- The invention of *(object)* remains one of the greatest achievements in history.

Example: The invention of the telephone remains one of the greatest achievements in history.

- Even today, *(invention)* is essential in our daily lives.

Example: Even today, the internet is essential in our daily lives.

- We owe a lot to *(inventor)*, whose creativity and intelligence changed the world.

Task 10

Introducing a movie or TV series



Sample Presentation: https://prezi.com/p/jz81mksv0q7_/the-joker-presentation/

Keywords: Box Office, cast, trailer, credits, blooper, premiere, thriller, dubbed, soundtrack, subtitle, sequel, cameo, action-packed, horror, romcom, biopic, biography, documentary, ...

Useful Language:

1. Introducing the Movie or TV Series

- One of my favorite movies/TV series is *(title)*.

Example: One of my favorite movies is *Inception*.

- *(Title)* is a *(genre: action, comedy, thriller, drama, sci-fi, etc.)* movie/TV series that was released in *(year)*.

Example: *Breaking Bad* is a crime drama TV series that was released in 2008.

- It was directed by *(director's name)* and stars *(main actors)*.

Example: It was directed by Christopher Nolan and stars Leonardo DiCaprio.

- This movie/series is based on *(book, true story, comic, etc.)*.

Example: This movie is based on a best-selling novel.

2. Plot Summary (Without Spoilers!)

- The story follows *(main character's name)*, who *(basic plot description)*.

Example: The story follows Walter White, a high school chemistry teacher who turns to making drugs after being diagnosed with cancer.

- The movie/series is about *(main theme or concept)*.

Example: The movie is about a group of astronauts trying to find a new home for humanity.

- Throughout the movie/series, *(main character)* faces *(challenges, obstacles, enemies, etc.)*.

Example: Throughout the series, Eleven faces dangerous creatures from the Upside Down.

- As the story unfolds, *(something exciting happens)*.

Example: As the story unfolds, the characters discover the truth about their mysterious past.

3. Describing the Characters

- The main character is *(name)*, played by *(actor's name)*.

Example: The main character is Tony Stark, played by Robert Downey Jr.

- *(Character)* is a *(adjective: brave, funny, intelligent, mysterious, etc.)* person who *(what they do in the story)*.

Example: Sherlock Holmes is a brilliant detective who solves complex cases.

- There are many interesting side characters, such as *(names and roles)*.

Example: There are many interesting side characters, such as Jesse Pinkman, Walter's partner in crime.

4. Expressing Your Opinion

- I highly recommend this movie/series because *(reason)*.
 - **Example:** I highly recommend this movie because it keeps you on the edge of your seat.
- It's perfect for people who love *(genre/type of story)*.
 - **Example:** It's perfect for people who love psychological thrillers.
- If you enjoy *(similar movie/series)*, you will definitely like *(title)*.
 - **Example:** If you enjoy *Stranger Things*, you will definitely like *Dark*.

Task 11

Talking about a motivational quote/proverb

Sample Presentation: <https://slidesgo.com/theme/famous-quotes-theme>



Keywords: Quote, quotation, proverb, idiom, cite, philosopher, celebrity, ...

Useful Language:

1. Introducing the Quote/Proverb

- One of my favorite motivational quotes/proverbs is *(quote)*.

Example: One of my favorite motivational quotes is, *"Success is not final, failure is not fatal: it is the courage to continue that counts."*

- There is a famous saying that goes, *"(quote)"*.

Example: There is a famous saying that goes, *"Where there's a will, there's a way."*

- *(Quote)* is a well-known proverb that teaches us an important life lesson.

Example: *"Hard work pays off."* is a well-known proverb that teaches us an important life lesson.

- As *(person who said it)* once said, *"(quote)"*.

Example: As Albert Einstein once said, *"Life is like riding a bicycle. To keep your balance, you must keep moving."*

2. Explaining the Meaning

- This quote means that *(explanation)*.

Example: This quote means that failure is not the end, and we should always keep trying.

- The proverb suggests that *(lesson or idea)*.

Example: The proverb suggests that if we are determined, we can achieve anything.

- In other words, *(rephrase the meaning)*.

Example: In other words, success is not permanent, and failure is not the end.

3. Giving a Real-Life Example

- This quote applies to *(situation: life, school, work, sports, etc.)* because *(reason)*.

Example: This quote applies to school because students often face challenges but must keep going.

- For example, *(describe a situation where the quote is relevant)*.

Example: For example, many successful entrepreneurs failed multiple times before achieving success.

- A great example of this is *(person's name or story)*.

Example: A great example of this is Thomas Edison, who failed many times before inventing the light bulb.

4. Expressing Your Opinion

- I really like this quote because *(reason)*.

Example: I really like this quote because it encourages me to never give up.

- This proverb is very inspiring because *(reason)*.

Example: This proverb is very inspiring because it teaches us to believe in ourselves.

- I believe this quote is true because *(explanation)*.

Example: I believe this quote is true because success often comes after many failures.

5. Concluding Thoughts

- In conclusion, this quote teaches us an important lesson about *(life/work/success/etc.)*.

Example: In conclusion, this quote teaches us an important lesson about perseverance.

- I think everyone can learn something from this proverb.
- No matter what challenges we face, this quote reminds us to stay strong and keep moving forward.

ÖZ GEÇMİŞ

Ben Dilara Yılmaz. 2021 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun oldum. Mezuniyetimden bu yana Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir lisede İngilizce öğretmeni olarak görev yapıyorum. Dört yıllık meslek hayatım boyunca öğrencilerimin dil becerilerini geliştirmeye yönelik birçok çalışmada bulundum. Etkili ve iletişim temelli öğretim yöntemlerini benimseyerek öğrencilerimin İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmelerini hedefledim. Mesleki gelişimime önem veriyor, alanımla ilgili eğitimleri ve güncel yaklaşımları yakından takip ediyorum. İlerleyen süreçte yüksek lisans yaparak akademik olarak da kendimi geliştirmeyi, hem bireysel hem kurumsal düzeyde daha kapsamlı projelerde yer almayı hedefliyorum.

