www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

Research Article / Araştırma Makalesi

A Qualitative Study of the Reasons for English Speaking Anxiety among EFL Learners*

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde İngilizce Konuşma Kaygısının Nedenleri Üzerine Nitel Bir Çalışma

Nihal Daş**

Abstract: This study investigates the reasons for English speaking anxiety among English as a foreign language (EFL) learners and examines their views on strategies for reducing this anxiety. The study was designed as a qualitative case study and was conducted with eight undergraduate students enrolled in an English speaking and listening course at the Faculty of Fine Arts of a state university in Eastern Anatolia, Türkiye. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed through thematic analysis using NVivo 12 Pro. The findings showed that six of the eight participants experienced speaking anxiety. The reasons for anxiety were grouped under internal and external factors. Internal factors included grammar-related concerns, insufficient vocabulary, and fear of mispronunciation, whereas external factors included instructor interruption, peer attitudes, classroom environment, and family pressure. The participants suggested that speaking anxiety could be reduced through supportive teacher feedback, individual practice with the instructor, increased exposure to English, avoidance of negative peer evaluation, and authentic communication opportunities with foreign speakers. The results demonstrate that speaking anxiety is a multidimensional phenomenon shaped by linguistic, psychological, social, and contextual factors. The study offers context-specific pedagogical implications for EFL instructors working with non-language-major students.

Keywords: English speaking anxiety, English language learning, EFL learners, foreign language anxiety, qualitative case study

Öz: Bu çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde İngilizce konuşma kaygısının nedenlerini incelemekte ve bu kaygının azaltılmasına yönelik stratejiler hakkındaki öğrenci görüşlerini ele almaktadır. Araştırma, nitel durum çalışması deseninde tasarlanmış ve Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin Güzel Sanatlar Fakültesinde İngilizce konuşma ve dinleme dersine kayıtlı sekiz lisans öğrencisiyle yürütülmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve NVivo 12 Pro

* Ethical approval for this research was granted pursuant to Decision No. 58, adopted at the 10th meeting of the Ethics Committee of the Department of Educational Sciences at Atatürk University's Ethics Committee for Social and Human Sciences, held on December 10, 2021.
Araştırma için Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı'nın 10.12.2021 tarihinde yaptığı 13 nolu toplantıda alınan 58 nolu kararla etik onay alınmıştır.

** Asst. Prof. Dr., Atatürk University, Yabancı Diller Yüksekokulu
Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk *Üniversitesi, School of Foreign Languages*
ORCID https://orcid.org/0000-0002-2143-097X
nihal.karabacak@atauni.edu.tr

Cite as/ Atıf: Daş, N. (2026). A qualitative study of the reasons for English speaking anxiety among EFL learners / Yabancı dil olarak ingilizce öğrenenlerde ingilizce konuşma kaygısının nedenleri üzerine nitel bir çalışma. *Turkish Studies - Language and Literature*, *21*(Ö1), 735-777. [Special Issues Dedicated to Prof. Dr. Mahmut Özer], Ankara Bilim University Publications. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.94963
Received/Geliş: 16 June/Haziran 2026
Accepted/Kabul: 15 March/Mart 2026
Published/Yayın: 20 March/Mart 2026
Checked by plagiarism software

CC BY NC

programı kullanılarak tematik analiz yoluyla incelenmiştir. Bulgular, sekiz katılımcıdan altısının konuşma kaygısı yaşadığını göstermiştir. Konuşma kaygısının nedenleri içsel ve dışsal faktörler altında gruplandırılmıştır. İçsel faktörler dil bilgisine ilişkin kaygılar, yetersiz kelime bilgisi ve yanlış telaffuz korkusunu içerirken; dışsal faktörler öğretim elemanının söz kesmesi, akran tutumları, sınıf ortamı ve aile baskısını kapsamaktadır. Katılımcılar, konuşma kaygısının destekleyici öğretmen dönütü, öğretim elemanıyla bireysel uygulama, İngilizceye daha fazla maruz kalma, olumsuz akran değerlendirmesinden kaçınma ve yabancı konuşmacılarla gerçek iletişim fırsatları yoluyla azaltılabileceğini belirtmiştir. Sonuçlar, konuşma kaygısının dilsel, psikolojik, sosyal ve bağlamsal faktörler tarafından şekillenen çok boyutlu bir olgu olduğunu göstermektedir. Çalışma, dil bölümü öğrencisi olmayan öğrencilerle çalışan EFL öğretim elemanları için bağlama özgü pedagojik çıkarımlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: : İngilizce konuşma kaygısı, İngilizce öğrenme, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler, yabancı dil kaygısı, nitel durum çalışması

Structured Abstract:

This study aims to investigate the reasons for English speaking anxiety among English as a foreign language (EFL) learners and to examine their views on how this anxiety can be reduced in foreign language classrooms. The study seeks to answer two main research questions: what factors cause English speaking anxiety among EFL learners, and what strategies do learners suggest for reducing this anxiety? Since speaking requires learners to use the target language actively, immediately, and visibly in front of others, it is often perceived as one of the most challenging language skills. Therefore, this study is necessary because speaking anxiety may negatively affect learners' willingness to communicate, classroom participation, and overall language performance.

Foreign language speaking anxiety is considered a multidimensional phenomenon shaped by linguistic, psychological, social, and contextual factors. Previous studies on speaking anxiety have shown that learners may experience anxiety due to grammar-related concerns, insufficient vocabulary, pronunciation problems, fear of making mistakes, teacher attitudes, peer evaluation, classroom environment, and lack of confidence. Although speaking anxiety has been widely discussed in the literature, context-specific qualitative studies focusing on learners' own experiences are still important, especially among non-language-major EFL learners. In this respect, the present study contributes to the literature by examining both the internal and external reasons for speaking anxiety and by presenting learners' own suggestions for reducing this anxiety.

The study was designed as a qualitative case study. The population of the study consisted of undergraduate EFL learners taking English courses at a state university in Eastern Anatolia, Türkiye. The sample included eight undergraduate students enrolled in an English speaking and listening course at the Faculty of Fine Arts. Data were collected through semi-structured interviews, which were preferred because they allowed the participants to express their experiences, feelings, and suggestions in detail. The data were analyzed through thematic analysis using NVivo 12 Pro. This method was chosen in order to identify, categorize, and interpret the recurring themes related to English speaking anxiety.

The findings showed that six of the eight participants experienced English speaking anxiety. The reasons for this anxiety were grouped under internal and external factors. Internal factors included grammar-related concerns, insufficient vocabulary knowledge, and fear of mispronunciation. External factors included instructor interruption, negative peer attitudes, classroom environment, and family pressure. These findings are consistent with the conceptual framework, which suggests that speaking anxiety is shaped not only by linguistic difficulties but also by psychological, social, and classroom-related factors. The participants suggested that speaking anxiety could be reduced through supportive teacher feedback, individual practice with the instructor, greater exposure to English, avoidance of negative peer evaluation, and authentic communication opportunities with foreign speakers. Overall, the findings indicate that English speaking anxiety is a complex issue and that EFL instructors should create supportive, non-threatening, and communicative classroom environments to help learners feel more confident while speaking English.

Keywords: English speaking anxiety, English language learning, EFL learners, foreign language anxiety, qualitative case study

الملخص المنهجي:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء أسباب القلق المرتبط بممارسة مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية (EFL)، كما تسعى إلى الكشف عن آرائهم حول كيفية تقليل هذا القلق في قاعات تدريس اللغات الأجنبية. وتتمحور الدراسة حول سؤالين رئيسين: ما العوامل التي تُسبب القلق عند التحدث بالإنجليزية لدى متعلمي اللغة الأجنبية؟ وما الاستراتيجيات التي يقترحها المتعلمون للتخفيف من هذا القلق؟ ونظراً لأن مهارة التحدث تتطلب من المتعلم استخدام اللغة الهدف بشكل مباشر وفوري وعلني أمام الآخرين، فإنها غالباً ما تُعد من أكثر المهارات اللغوية تحدياً. ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة، إذ إن القلق المرتبط بالتحدث قد يؤثر سلباً في رغبة المتعلمين في التواصل، وفي مشاركتهم الصفية، وفي أدائهم اللغوي العام.

يُنظر إلى قلق التحدث بلغة أجنبية على أنه ظاهرة متعددة الأبعاد تتشكل بفعل عوامل لغوية ونفسية واجتماعية وسياقية. وقد أظهرت الدراسات السابقة أن المتعلمين قد يعانون من القلق بسبب مشكلات متعلقة بالقواعد، أو نقص المفردات، أو صعوبات النطق، أو الخوف من ارتكاب الأخطاء، أو مواقف المعلم، أو تقييم الأقران، أو بيئة الصف، أو ضعف الثقة بالنفس. ورغم أن موضوع قلق التحدث قد نوقش على نطاق واسع في الأدبيات، فإن الدراسات النوعية السياقية التي تركز على تجارب المتعلمين أنفسهم ما تزال ذات أهمية، خاصة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من غير المتخصصين في اللغات. وفي هذا السياق، تسهم الدراسة الحالية في الأدبيات من خلال فحص الأسباب الداخلية والخارجية للقلق، وعرض مقترحات المتعلمين للتخفيف منه.

اعتمدت الدراسة المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الجامعية الذين يدرسون مقررات اللغة الإنجليزية في إحدى الجامعات الحكومية بشرق الأناضول في تركيا. واشتملت العينة على ثمانية طلاب جامعيين مسجلين في مقرر الاستماع والتحدث باللغة الإنجليزية في كلية الفنون الجميلة. وقد جُمعت البيانات من خلال مقابلات شبه مُهيكلة، اختيرت لكونها تتيح للمشاركين التعبير عن تجاربهم ومشاعرهم ومقترحاتهم بشكل مفصل. وتم تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي عبر برنامج NVivo 12 Pro، وذلك بهدف تحديد وتصنيف وتفسير الموضوعات المتكررة المرتبطة بقلق التحدث باللغة الإنجليزية.

أظهرت النتائج أن ستة من أصل ثمانية مشاركين يعانون من قلق التحدث بالإنجليزية. وقد جُمعت أسباب هذا القلق ضمن عوامل داخلية وخارجية. شملت العوامل الداخلية: مشكلات متعلقة بالقواعد، ونقص المعرفة بالمفردات، والخوف من الخطأ في النطق. أما العوامل الخارجية فتمثلت في مقاطعة المدرس، والمواقف السلبية للأقران، وبيئة الصف، وضغط الأسرة. وتنسجم هذه النتائج مع الإطار المفاهيمي الذي يفترض أن قلق التحدث يتشكل بفعل صعوبات لغوية إلى جانب عوامل نفسية واجتماعية وصفية. وقد اقترح المشاركون أن يُخفف القلق من خلال تغذية راجعة داعمة من المعلم، وممارسة فردية مع المدرس، وزيادة التعرض للغة الإنجليزية، وتجنب التقييم السلبي من الأقران، وإتاحة فرص للتواصل الأصيل مع متحدثين أجانب.

وبوجه عام، تُظهر النتائج أن قلق التحدث باللغة الإنجليزية قضية معقدة تتشكل من أبعاد لغوية ونفسية واجتماعية، وأن على مدرسي اللغة الإنجليزية توفير بيئات صفية داعمة وآمنة وتواصلية تساعد المتعلمين على اكتساب الثقة أثناء التحدث بالإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: قلق التحدث باللغة الإنجليزية، تعلم اللغة الإنجليزية، متعلمو اللغة الأجنبية، قلق اللغة الأجنبية، دراسة حالة نوعية

Résumé Structuré:

Cette étude examine les causes de l'anxiété liée à l'expression orale en anglais chez les apprenants de l'anglais comme langue étrangère (EFL) et explore leurs points de vue sur les stratégies permettant de réduire cette anxiété en classe de langue. Elle cherche à répondre à deux questions principales : (1) Quels facteurs provoquent l'anxiété de l'expression orale en anglais chez les apprenants EFL ? (2) Quelles stratégies les apprenants proposent-ils pour réduire cette anxiété ? L'expression orale est souvent perçue comme l'une des compétences linguistiques les plus exigeantes, car elle requiert l'utilisation immédiate, active et visible de la langue cible devant autrui. Cette étude s'avère donc nécessaire, puisque l'anxiété de l'expression orale peut affecter négativement la volonté de communiquer, la participation en classe et la performance linguistique globale des apprenants.

L'anxiété de l'expression orale en langue étrangère est considérée comme un phénomène multidimensionnel façonné par des facteurs linguistiques, psychologiques, sociaux et contextuels. Les recherches antérieures ont montré que les apprenants peuvent ressentir de l'anxiété en raison de préoccupations grammaticales, d'un vocabulaire insuffisant, de difficultés de prononciation, de la peur de commettre des erreurs, des attitudes de l'enseignant, de l'évaluation par les pairs, de l'environnement de classe et d'un manque de confiance en soi. Bien que l'anxiété de l'expression orale ait été largement étudiée dans la littérature, les études qualitatives contextualisées centrées sur les expériences des apprenants demeurent importantes, en particulier chez les étudiants non spécialistes des langues. À cet égard, la présente recherche contribue à la littérature en examinant les causes internes et externes de l'anxiété et en présentant les suggestions des apprenants pour la réduire.

L'étude a été conçue comme une étude de cas qualitative. La population était composée d'étudiants de premier cycle inscrits à des cours d'anglais dans une université publique de l'Est anatolien, en Turquie. L'échantillon comprenait huit étudiants de premier cycle inscrits à un cours de compréhension et d'expression orales en anglais à la Faculté des Beaux-Arts. Les données ont été recueillies au moyen d'entretiens semi-directifs, choisis parce qu'ils permettent aux participants d'exprimer en détail leurs expériences, leurs sentiments et leurs suggestions. L'analyse des données a été réalisée par une analyse thématique à l'aide du logiciel NVivo 12 Pro, afin d'identifier, de catégoriser et d'interpréter les thèmes récurrents liés à l'anxiété de l'expression orale.

Les résultats ont montré que six des huit participants éprouvaient de l'anxiété lorsqu'ils parlaient anglais. Les causes de cette anxiété ont été regroupées en facteurs internes et externes. Les facteurs internes incluaient des préoccupations grammaticales, un vocabulaire insuffisant et la peur de mal prononcer. Les facteurs externes comprenaient les interruptions de l'enseignant, les attitudes négatives des pairs, l'environnement de classe et la pression familiale. Ces résultats sont cohérents avec le cadre conceptuel, qui suggère que l'anxiété de l'expression orale est façonnée non seulement par des difficultés linguistiques, mais aussi par des facteurs psychologiques, sociaux et liés à la classe. Les participants ont proposé de réduire l'anxiété grâce à des retours constructifs de l'enseignant, à une pratique individuelle avec celui-ci, à une

exposition accrue à l'anglais, à l'évitement des évaluations négatives par les pairs et à des opportunités de communication authentique avec des locuteurs étrangers.

Dans l'ensemble, les résultats indiquent que l'anxiété de l'expression orale en anglais est une problématique complexe, et que les enseignants EFL devraient instaurer des environnements de classe favorables, non menaçants et communicatifs afin d'aider les apprenants à se sentir plus confiants lorsqu'ils s'expriment en anglais.

Mots-clés: Anxiété de l'expression orale en anglais, apprentissage de l'anglais, apprenants EFL, anxiété en langue étrangère, étude de cas qualitative

Resumen Estructurado:

Este estudio investiga las causas de la ansiedad al hablar inglés entre los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL) y examina sus opiniones sobre las estrategias para reducir dicha ansiedad en el aula de lenguas extranjeras. La investigación busca responder a dos preguntas principales: (1) ¿Qué factores provocan ansiedad al hablar inglés entre los estudiantes EFL? (2) ¿Qué estrategias sugieren los estudiantes para reducir esta ansiedad? Dado que la expresión oral exige que los aprendices utilicen la lengua meta de manera activa, inmediata y visible frente a otros, suele considerarse una de las competencias lingüísticas más desafiantes. Por ello, este estudio resulta necesario, ya que la ansiedad al hablar puede afectar negativamente la disposición a comunicarse, la participación en clase y el rendimiento lingüístico general.

La ansiedad al hablar una lengua extranjera se considera un fenómeno multidimensional, configurado por factores lingüísticos, psicológicos, sociales y contextuales. Estudios previos han demostrado que los estudiantes pueden experimentar ansiedad debido a preocupaciones gramaticales, insuficiencia de vocabulario, problemas de pronunciación, miedo a cometer errores, actitudes del profesor, evaluación de los compañeros, ambiente de clase y falta de confianza. Aunque la ansiedad al hablar ha sido ampliamente discutida en la literatura, los estudios cualitativos específicos del contexto que se centran en las experiencias de los propios estudiantes siguen siendo importantes, especialmente entre los aprendices de inglés que no son especialistas en lenguas. En este sentido, el presente estudio contribuye a la literatura al examinar tanto las causas internas como externas de la ansiedad y al presentar las sugerencias de los estudiantes para reducirla.

El estudio se diseñó como un estudio de caso cualitativo. La población estuvo compuesta por estudiantes de grado que cursaban asignaturas de inglés en una universidad pública del este de Anatolia, Turquía. La muestra incluyó a ocho estudiantes matriculados en una asignatura de comprensión y expresión oral en inglés en la Facultad de Bellas Artes. Los datos se recopilaron mediante entrevistas semiestructuradas, elegidas porque permitían a los participantes expresar con detalle sus experiencias, sentimientos y propuestas. Los datos se analizaron mediante análisis temático utilizando NVivo 12 Pro, con el fin de identificar, categorizar e interpretar los temas recurrentes relacionados con la ansiedad al hablar inglés.

Los resultados mostraron que seis de los ocho participantes experimentaban ansiedad al hablar inglés. Las causas de esta ansiedad se agruparon en factores internos y externos. Los factores internos incluían preocupaciones gramaticales, insuficiencia de vocabulario y miedo a la mala pronunciación. Los factores externos incluían interrupciones del profesor, actitudes negativas de los compañeros, ambiente de clase y presión familiar. Estos hallazgos son coherentes con el marco conceptual, que sugiere que la ansiedad al hablar se configura no solo por dificultades lingüísticas, sino también por factores psicológicos, sociales y relacionados con el aula. Los participantes sugirieron que la ansiedad podría reducirse mediante retroalimentación positiva del profesor, práctica individual con el docente, mayor exposición al inglés, evitación de evaluaciones negativas de los compañeros y oportunidades de comunicación auténtica con hablantes extranjeros.

En conjunto, los resultados indican que la ansiedad al hablar inglés es un problema complejo y que los docentes EFL deben crear entornos de aula de apoyo, no amenazantes y comunicativos para ayudar a los estudiantes a sentirse más seguros al expresarse en inglés.

Palabras clave: ansiedad al hablar inglés, aprendizaje del inglés, estudiantes EFL, ansiedad en lenguas extranjeras, estudio de caso cualitativo

结构化摘要

本研究旨在探讨英语作为外语（EFL）**学**习者在口语表达中产生焦虑的原因，并考察他们对如何在外语课堂中减轻这种焦虑的看法。研究试图回答两个主要问题：（1）**哪些因素**导致EFL**学**习者的英语口语焦虑？（2）**学**习者提出了哪些减轻这种焦虑的策略？由于口语要求学习者在他人面前即时、主动且直观地使用目标语言，因此通常被认为是最具挑战性的语言技能之一。因此，本研究具有必要性，因为口语焦虑可能会对学习者的交际意愿、课堂参与度以及整体语言表现产生负面影响。

外语口语焦虑被认为是一种多维度现象，由语言、心理、社会和情境等因素共同塑造。既有研究表明，学习者可能因语法问题、词汇不足、发音困难、害怕犯错、教师态度、同伴评价、课堂环境以及缺乏自信而产生焦虑。尽管口语焦虑在文献中已被广泛讨论，但针对学习者自身经验的情境化质性研究仍然十分重要，尤其是在非语言专业的EFL**学**习者群体中。在此背景下，本研究通过考察口语焦虑的内部与外部原因，并呈现学习者自身的减缓建议，为相关文献提供了新的补充。

本研究采用质性案例研究方法。研究对象为土耳其东安纳托利亚某公立大学修读英语课程的本科生。样本包括八名就读于美术学院英语听说课程的本科生。数据通过半结构式访谈收集，该方法之所以被采用，是因为它能够让参与者详细表达他们的经历、感受和建议。数据分析采用NVivo 12 Pro进行主题分析，以识别、分类和解释与英语口语焦虑相关的反复出现的主题。

研究结果显示，八名参与者中有六人存在英语口语焦虑。导致焦虑的原因分为内部因素和外部因素。内部因素包括语法问题、词汇不足以及对发音错误的担忧；外部因素包括教师打断、同伴的负面态度、课堂环境以及家庭压力。这些发现与概念框架相一致，表明口语焦虑不仅由语言困难引起，还受到心理、社会和课堂相关因素的影响。参与者建议通过教师的支持性反馈、与教师的个别练习、增加英语接触、避免同伴的负面评价以及与外国人进行真实交流等方式来减轻焦虑。

总体而言，研究结果表明英语口语焦虑是一个复杂的问题，EFL**教**师应当营造支持性、无威胁性和交际性的课堂环境，以帮助学习者在英语口语表达中建立更强的自信。

关键词：**英**语口语焦虑、英语学习、EFL**学**习者、外语焦虑、质性案例研**究**

Структурированный Аннотация:

Данное исследование направлено на выявление причин тревожности при устной речи на английском языке у изучающих английский как иностранный (EFL), а также на анализ их взглядов относительно способов снижения этой тревожности в условиях обучения иностранным языкам. В работе рассматриваются два основных вопроса: (1) какие факторы вызывают тревожность при устной речи на английском у студентов EFL? (2) какие стратегии сами обучающиеся предлагают для снижения этой тревожности? Поскольку устная речь требует от студентов активного, непосредственного и публичного использования целевого языка, она часто воспринимается как одна из наиболее сложных языковых компетенций. Таким образом, исследование является необходимым, поскольку тревожность при устной речи может негативно влиять на готовность студентов к коммуникации, их участие в занятиях и общую языковую успеваемость.

Тревожность при устной речи на иностранном языке рассматривается как многомерное явление, формируемое лингвистическими, психологическими, социальными и контекстуальными факторами. Предыдущие исследования показали, что учащиеся могут испытывать тревожность из-за проблем с грамматикой, недостаточного словарного запаса, трудностей с произношением, страха ошибок, отношения преподавателя, оценок со стороны сверстников, учебной среды и недостатка уверенности в себе. Несмотря на то что тревожность при устной речи широко обсуждается в литературе, контекстуальные качественные исследования, сосредоточенные на собственном опыте студентов, остаются актуальными, особенно среди студентов, не являющихся специалистами по языкам. В этом отношении настоящее исследование вносит вклад в литературу, анализируя как внутренние, так и внешние причины тревожности и представляя предложения студентов по её снижению.

Исследование было выполнено в формате качественного кейс-стади. В исследовании участвовали студенты бакалавриата, изучающие английский язык в государственном университете Восточной Анатолии (Турция). Выборка включала восемь студентов, обучающихся на курсе «Аудирование и устная речь» в факультете изящных искусств. Данные были собраны посредством полуструктурированных интервью, выбранных благодаря их способности позволить участникам подробно выразить свои переживания, чувства и предложения. Анализ данных проводился методом тематического анализа с использованием NVivo 12 Pro, что позволило выявить, классифицировать и интерпретировать повторяющиеся темы, связанные с тревожностью при устной речи на английском языке.

Результаты показали, что шесть из восьми участников испытывали тревожность при устной речи на английском. Причины тревожности были разделены на внутренние и внешние факторы. К внутренним факторам относились проблемы, связанные с грамматикой, недостаточный словарный запас и страх неправильного произношения. К внешним факторам относились прерывания со стороны преподавателя, негативное отношение сверстников, учебная среда и давление со стороны семьи. Эти результаты согласуются с концептуальной моделью, согласно которой тревожность при устной речи формируется не только лингвистическими трудностями, но также психологическими, социальными и учебными факторами. Участники предложили снижать тревожность посредством поддерживающей обратной связи от преподавателя, индивидуальной практики с ним, увеличения степени погружения в английский язык, предотвращения негативной оценки со стороны сверстников и создания возможностей для аутентичного общения с носителями языка.

В целом результаты показывают, что тревожность при устной речи на английском языке является сложным явлением, и преподавателям EFL следует создавать поддерживающую, безопасную и коммуникативную учебную среду, чтобы помочь студентам чувствовать себя более уверенно при устной речи на английском языке.

Ключевые слова: тревожность при устной речи на английском, изучение английского языка, студенты EFL, тревожность при изучении иностранного языка, качественное кейс-стади

संरचित सारांश :

यह अध्ययन अंग्रेज़ी को विदेशी भाषा (EFL) के रूप में सीखने वाले विद्यार्थियों में अंग्रेज़ी बोलने की चिंता के कारणों की जाँच करने और इस चिंता को विदेशी भाषा कक्षाओं में कम करने के उपायों पर उनके विचारों का विश्लेषण करने का उद्देश्य रखता है। अध्ययन दो मुख्य शोध प्रश्नों का उत्तर देने का प्रयास करता है: (1) कौन से कारक EFL विद्यार्थियों में अंग्रेज़ी बोलने की चिंता उत्पन्न करते हैं? (2) इस चिंता को कम करने के लिए विद्यार्थी कौन-सी रणनीतियाँ सुझाते हैं? चूँकि बोलना विद्यार्थियों से अपेक्षा करता है कि वे लक्ष्य भाषा का सक्रिय, तात्कालिक और सार्वजनिक रूप से उपयोग करें, इसे अक्सर सबसे चुनौतीपूर्ण भाषा कौशलों में से एक माना जाता है। अतः यह अध्ययन आवश्यक है क्योंकि बोलने की चिंता विद्यार्थियों की संवाद करने की इच्छा, कक्षा में भागीदारी और समग्र भाषा प्रदर्शन को नकारात्मक रूप से प्रभावित कर सकती है।

विदेशी भाषा बोलने की चिंता को एक बहुआयामी घटना माना जाता है, जो भाषाई, मनोवैज्ञानिक, सामाजिक और संदर्भगत कारकों से निर्मित होती है। पूर्ववर्ती अध्ययनों ने दिखाया है कि विद्यार्थी व्याकरण संबंधी चिंताओं, अपर्याप्त

शब्दावली, उच्चारण की समस्याओं, गलतियाँ करने के भय, शिक्षक के दृष्टिकोण, सहपाठियों के मूल्यांकन, कक्षा के वातावरण और आत्मविश्वास की कमी के कारण चिंता का अनुभव कर सकते हैं। यद्यपि बोलने की चिंता पर साहित्य में व्यापक रूप से चर्चा की गई है, फिर भी विद्यार्थियों के स्वयं के अनुभवों पर केंद्रित संदर्भ-विशिष्ट गुणात्मक अध्ययन महत्वपूर्ण बने हुए हैं, विशेषकर गैर-भाषा-विशेषज्ञ EFL विद्यार्थियों के बीच। इस संदर्भ में, वर्तमान अध्ययन बोलने की चिंता के आंतरिक और बाहरी कारणों की जाँच करके और विद्यार्थियों के सुझाव प्रस्तुत करके साहित्य में योगदान देता है।

अध्ययन को गुणात्मक केस स्टडी के रूप में डिज़ाइन किया गया था। अध्ययन की जनसंख्या में तुर्की के पूर्वी अनातोलिया क्षेत्र की एक सरकारी विश्वविद्यालय में अंग्रेज़ी पाठ्यक्रम लेने वाले स्नातक विद्यार्थी शामिल थे। नमूने में आठ स्नातक विद्यार्थी सम्मिलित थे, जो ललित कला संकाय में अंग्रेज़ी सुनने और बोलने के पाठ्यक्रम में नामांकित थे। डेटा अर्ध-संरचित साक्षात्कारों के माध्यम से एकत्र किया गया, जिन्हें इसलिए चुना गया क्योंकि वे प्रतिभागियों को अपने अनुभवों, भावनाओं और सुझावों को विस्तार से व्यक्त करने की अनुमति देते हैं। डेटा का विश्लेषण NVivo 12 Pro का उपयोग करके विषयगत विश्लेषण के माध्यम से किया गया, ताकि अंग्रेज़ी बोलने की चिंता से संबंधित आवर्ती विषयों की पहचान, वर्गीकरण और व्याख्या की जा सके।

निष्कर्षों से पता चला कि आठ में से छह प्रतिभागियों ने अंग्रेज़ी बोलने की चिंता का अनुभव किया। इस चिंता के कारणों को आंतरिक और बाहरी कारकों में विभाजित किया गया। आंतरिक कारकों में व्याकरण संबंधी चिंताएँ, अपर्याप्त शब्दावली ज्ञान और गलत उच्चारण का भय शामिल था। बाहरी कारकों में शिक्षक द्वारा बाधा डालना, सहपाठियों का नकारात्मक दृष्टिकोण, कक्षा का वातावरण और पारिवारिक दबाव शामिल थे। ये निष्कर्ष वैचारिक ढाँचे के अनुरूप हैं, जो सुझाव देता है कि बोलने की चिंता केवल भाषाई कठिनाइयों से ही नहीं, बल्कि मनोवैज्ञानिक, सामाजिक और कक्षा-संबंधी कारकों से भी निर्मित होती है। प्रतिभागियों ने सुझाव दिया कि बोलने की चिंता को सहायक शिक्षक प्रतिक्रिया, शिक्षक के साथ व्यक्तिगत अभ्यास, अंग्रेज़ी के अधिक संपर्क, सहपाठियों के नकारात्मक मूल्यांकन से बचाव और विदेशी वक्ताओं के साथ वास्तविक संचार अवसरों के माध्यम से कम किया जा सकता है।

समग्र रूप से, निष्कर्ष इंगित करते हैं कि अंग्रेज़ी बोलने की चिंता एक जटिल मुद्दा है और EFL शिक्षकों को सहायक, गैर-धमकीपूर्ण और संवादात्मक कक्षा वातावरण बनाना चाहिए, ताकि विद्यार्थी अंग्रेज़ी बोलते समय अधिक आत्मविश्वास महसूस कर सकें।

कीवर्ड: अंग्रेज़ी बोलने की चिंता, अंग्रेज़ी भाषा अधिगम, EFL विद्यार्थी, विदेशी भाषा चिंता, गुणात्मक केस स्टडी

Yapılandırılmış Özet:

Bu çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) öğrenciler arasında İngilizce konuşma kaygısının nedenlerini araştırmayı ve bu kaygının yabancı dil sınıflarında nasıl azaltılabileceğine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma iki temel araştırma sorusuna yanıt aramaktadır: EFL öğrencilerinde İngilizce konuşma kaygısına hangi faktörler neden olmaktadır ve öğrenciler bu kaygının azaltılması için hangi stratejileri önermektedir? Konuşma becerisi, öğrencilerin hedef dili başkalarının önünde aktif, anlık ve görünür bir biçimde kullanmalarını gerektirdiğinden, çoğu zaman en zorlayıcı dil becerilerinden biri olarak algılanmaktadır. Bu nedenle bu çalışma önem taşımaktadır; çünkü konuşma kaygısı öğrencilerin iletişim kurma isteğini, sınıf içi katılımını ve genel dil performansını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Yabancı dilde konuşma kaygısı; dilsel, psikolojik, sosyal ve bağlamsal faktörler tarafından şekillenen çok boyutlu bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Konuşma kaygısına ilişkin önceki çalışmalar, öğrencilerin dil bilgisine yönelik kaygılar, yetersiz kelime bilgisi, telaffuz sorunları, hata yapma korkusu, öğretmen tutumları, akran değerlendirmesi, sınıf ortamı ve özgüven eksikliği gibi nedenlerle kaygı yaşayabildiklerini göstermektedir. Konuşma kaygısı alanyazında geniş ölçüde ele alınmış olmakla birlikte, özellikle yabancı dil alanında öğrenim görmeyen EFL öğrencileri arasında, öğrencilerin kendi deneyimlerine odaklanan bağlama özgü nitel çalışmalar hâlâ önemini korumaktadır. Bu doğrultuda mevcut çalışma, konuşma kaygısının hem içsel hem de dışsal nedenlerini incelemesi ve öğrencilerin bu kaygıyı azaltmaya yönelik kendi önerilerini ortaya koyması bakımından alanyazına katkı sağlamaktadır.

Çalışma nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın evrenini, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinde İngilizce dersleri alan lisans öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem ise Güzel Sanatlar Fakültesinde İngilizce konuşma ve dinleme dersine devam eden sekiz lisans öğrencisinden oluşmuştur. Katılımcılar, İngilizce sözlü performansın aktif olarak kullanılmasını gerektiren bir

ders almaları nedeniyle seçilmiştir. Veriler, katılımcıların deneyimlerini, duygularını ve önerilerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veriler, NVivo 12 Pro programı kullanılarak tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu yöntem, İngilizce konuşma kaygısına ilişkin tekrar eden temaların belirlenmesi, kategorilere ayrılması ve yorumlanması amacıyla tercih edilmiştir.

Bulgular, sekiz katılımcının altısının İngilizce konuşma kaygısı yaşadığını göstermiştir. Bu kaygının nedenleri içsel ve dışsal faktörler olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. İçsel faktörler arasında dil bilgisine ilişkin kaygılar, yetersiz kelime bilgisi ve yanlış telaffuz yapma korkusu yer almaktadır. Dışsal faktörler ise öğretim elemanının konuşmayı bölmesi, akranların olumsuz tutumları, sınıf ortamı ve aile baskısını kapsamaktadır. Bu bulgular, konuşma kaygısının yalnızca dilsel güçlüklerden değil, aynı zamanda psikolojik, sosyal ve sınıf ortamına ilişkin faktörlerden de etkilendiğini öne süren kavramsal çerçeveyle uyumludur. Katılımcılar, destekleyici öğretmen dönütü, öğretim elemanıyla bireysel pratik, İngilizceye daha fazla maruz kalma, olumsuz akran değerlendirmesinden kaçınılması ve yabancı kişilerle gerçek iletişim fırsatlarının artırılması yoluyla konuşma kaygısının azaltılabileceğini belirtmişlerdir. Genel olarak bulgular, İngilizce konuşma kaygısının karmaşık bir sorun olduğunu ve EFL öğretim elemanlarının öğrencilerin İngilizce konuşurken kendilerini daha özgüvenli hissetmelerine yardımcı olmak amacıyla destekleyici, tehdit oluşturmayan ve iletişim odaklı sınıf ortamları oluşturmaları gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce konuşma kaygısı, İngilizce öğrenme, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler, yabancı dil kaygısı, nitel durum çalışması

www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

ANKARA SCIENCE UNIVERSITY

A Qualitative Study of the Reasons for English Speaking Anxiety among EFL Learners

Introduction

Foreign language learning is a complex process that requires learners to develop linguistic knowledge and communicative competence over time (Brown, 2007; Richards, 2006). Learners are expected to acquire grammar, vocabulary, pronunciation, and discourse skills while also using the target language for meaningful communication. Among the four basic language skills, speaking is often perceived as one of the most demanding skills because it requires immediate language production and interaction with others (Nunan, 1991; Thornbury, 2005). Unlike reading and listening, which are receptive skills, speaking requires learners to produce language in real time and to make their linguistic competence visible to others (Bygate, 1987; Thornbury, 2005).

In EFL contexts, speaking can be particularly challenging because learners may have limited opportunities to use English outside the classroom. As Nunan (2000) emphasizes, speaking is a crucial component of second language learning because it allows learners to use language for communication. Similarly, speaking involves several components, including comprehension, grammar, pronunciation, vocabulary, and fluency (Abrar, 2019). A weakness in any of these components may increase learners' anxiety during oral communication.

Foreign language speaking anxiety is an important affective factor that may negatively influence learners' willingness to communicate and their oral performance. Horwitz et al. (1986) conceptualize foreign language anxiety as a situation-specific form of anxiety related to language learning, particularly in classroom contexts. Speaking anxiety may lead students to avoid participation, remain silent, or perceive their mistakes as signs of failure. Recent research also suggests that L2 speaking anxiety can affect fluency, accuracy, and complexity in oral performance (Sosa-López & Mora, 2022). Therefore, understanding the sources of speaking anxiety is important for developing more supportive EFL classroom practices.

In line with this background, the present study aims to investigate the sources of English-speaking anxiety among EFL learners and to explore students' views on how this anxiety can be reduced. The study seeks answers to the following research questions:

1. Do EFL learners experience English-speaking anxiety?
2. What are the reasons for students' anxiety in English-speaking classes?
3. What are EFL learners' views on reducing speaking anxiety?

Importance of the Study

The present study is significant because it addresses a specific gap in the literature on English speaking anxiety in EFL contexts. Previous research has widely shown that speaking anxiety is one of the major affective barriers in foreign language learning. Speaking is often perceived as one of the most demanding language skills because it requires learners to produce language immediately,

interact with others, and make their linguistic competence visible in the classroom. In this sense, speaking anxiety may prevent learners from participating in classroom interaction and using their existing linguistic knowledge effectively. Foundational studies have emphasized that foreign language anxiety is a situation-specific form of anxiety related to language learning and classroom performance (Horwitz et al., 1986), and that anxiety may interfere with cognitive processing and oral performance (MacIntyre & Gardner, 1994). More recent studies also confirm that EFL speaking anxiety continues to be a current issue shaped by linguistic, psychological, social, and instructional factors (Mustamir, 2024; Quvanch, 2024).

Although speaking anxiety has been extensively investigated, the reviewed literature indicates that there is still a need for more context-specific qualitative studies focusing on learners' own experiences. Many studies have examined speaking anxiety through quantitative scales by measuring anxiety levels or identifying general factors that cause anxiety. While these studies provide valuable findings, they may not fully explain how learners themselves interpret the sources of their anxiety, how they experience classroom practices, and what kinds of support they expect from their instructors. Therefore, the gap addressed in the present study is the limited number of learner-centered qualitative studies that investigate both the reasons for English speaking anxiety and students' own suggestions for reducing it.

Another important gap concerns the learner group and educational context. A considerable part of the literature focuses on general EFL learners, English-major students, or students studying in language-related departments. However, non-language-major students may have different academic needs, learner identities, motivation levels, and self-expression practices. For these learners, English may not be directly related to their main field of study, yet they are still expected to perform orally in English. This may create a different form of speaking anxiety because they may feel less confident, less linguistically prepared, or less connected to English as an academic and professional field. Therefore, examining speaking anxiety among non-language-major students can contribute to a broader understanding of how speaking anxiety is shaped by specific learner profiles and institutional contexts.

In this respect, the present study aims to fill this gap by examining English speaking anxiety among Fine Arts Faculty students at a state university in Eastern Anatolia, Türkiye. This context is important because Fine Arts students are not English majors and may have different forms of academic expression, creativity, communication habits, and learner identities. Their experiences may differ from those of students in English language teaching, English language and literature, or other language-related departments. By focusing on this underrepresented learner group, the study provides context-specific qualitative evidence on the internal and external reasons for English speaking anxiety.

The contribution of the study is mainly contextual, methodological, and pedagogical. Contextually, it contributes to the literature by presenting data from non-language-major EFL learners in a specific higher education context. Methodologically, it gives voice to learners through semi-structured interviews rather than relying only on numerical anxiety scores. This allows the study to explore learners' personal explanations, classroom experiences, and expectations for support in greater depth. Pedagogically, the study contributes by identifying students' own suggestions for reducing speaking anxiety, such as supportive teacher feedback, individual practice with the instructor, increased exposure to English, avoidance of negative peer evaluation, and authentic communication opportunities with foreign speakers. Therefore, the present study does not aim to propose a new theory of speaking anxiety. Rather, it aims to address a contextual and pedagogical gap in the literature by providing qualitative evidence from an underrepresented group of EFL learners. By examining both the sources of English speaking anxiety and learners' suggestions for reducing it, the study may help EFL instructors develop more supportive, learner-centered, and anxiety-reducing speaking environments.

Literature Review

Language anxiety has long been discussed as an important affective factor in foreign language learning. Foundational studies conceptualize foreign language anxiety as a situation-specific form of anxiety related to language learning and classroom performance (Horwitz et al., 1986) and show that anxiety may interfere with learners' cognitive processing and oral performance (MacIntyre & Gardner, 1994). Within this broader framework, speaking anxiety deserves particular attention because speaking requires immediate language production, interaction with others, and visible performance in front of teachers and peers. Therefore, speaking anxiety is not only an emotional response but also a classroom-based issue that may affect learners' participation, willingness to communicate, and speaking development.

Recent studies confirm that speaking anxiety remains a persistent problem in EFL contexts. However, these studies also show that speaking anxiety cannot be explained through a single cause. Rather, it emerges from the interaction of linguistic, psychological, social, and instructional factors. Recent research has repeatedly associated speaking anxiety with fear of negative evaluation, low self-confidence, limited vocabulary, pronunciation concerns, lack of preparation, fear of making mistakes, limited exposure to authentic English, classroom atmosphere, and teacher-student interaction (Diana & Renandya, 2024; Mustamir, 2024; Quvanch et al., 2024). Similarly, recent systematic and review-based studies suggest that speaking anxiety is still highly relevant in EFL classrooms and that learners' anxiety is closely connected with both individual factors and classroom conditions (Paraguas, 2025; Tania, 2025). Taken together, these studies indicate that speaking anxiety should be treated as a multidimensional and context-dependent phenomenon rather than as a purely individual psychological problem. A critical review of the recent literature also shows that many studies have focused mainly on identifying anxiety levels, classifying anxiety factors, or examining general coping strategies. Such studies are useful because they demonstrate that speaking anxiety is widespread and that learners use various strategies such as preparation, relaxation, positive thinking, confidence building, peer support, and increased practice to manage anxiety (Lestari et al., 2025; Liu, 2023; Quvanch et al., 2024). However, a limitation of this body of research is that anxiety-reduction strategies are often discussed in broad terms. They do not always show how learners in specific educational contexts interpret their own anxiety or what kinds of classroom support they expect from their instructors. In other words, literature provides considerable evidence about what speaking anxiety is and what generally causes it, but there is still a need for more learner-centered qualitative studies that examine how speaking anxiety is experienced and interpreted in specific institutional and disciplinary contexts.

Another limitation in the literature concerns the learner profiles that have been examined. Many recent studies focus on English-major students, English education students, language learners in preparatory programs, or general EFL populations. These groups are important, but they do not fully represent non-language-major learners whose relationship with English may be different. Non-language-major students may not identify themselves primarily as language learners, and their academic priorities, motivation, communication practices, and self-expression styles may differ from those of students in English-related departments. For such learners, speaking English may be perceived not only as a language task but also as a performance that threatens confidence, identity, and classroom participation. This issue is especially important for students in fields such as Fine Arts, where self-expression is central but may not necessarily be verbal or English-mediated.

Recent research also highlights the importance of pedagogical intervention and classroom support. Studies on coping strategies and anxiety-reduction practices indicate that speaking anxiety can be reduced through supportive feedback, increased speaking opportunities, preparation, positive classroom atmosphere, and meaningful interaction (Diana & Renandya, 2024; Lestari et al., 2025; Liu, 2023). In addition, intervention-oriented studies suggest that pedagogical support can have a positive effect on reducing speaking anxiety, but such support needs to be adapted to learners'

profiles and classroom contexts (Kayhan, 2025). This point is important because a strategy that is effective for English-major students or highly motivated language learners may not work in the same way for non-language-major students. Therefore, pedagogical recommendations should be grounded in learners' own experiences and expectations.

In this respect, the present study aims to fill a contextual, methodological, and pedagogical gap in literature. Contextually, it focuses on non-language-major EFL learners studying at the Faculty of Fine Arts of a state university in Eastern Anatolia, Türkiye. This learner group remains underrepresented in speaking anxiety research. Methodologically, the study uses semi-structured interviews and thematic analysis to explore learners' own explanations of their anxiety rather than relying only on numerical anxiety scores. Pedagogically, it examines not only the reasons for speaking anxiety but also students' own suggestions for reducing it. By doing so, the study moves beyond identifying general anxiety factors and provides context-specific insights into what learners need from instructors, peers, and classroom practices.

Therefore, the contribution of the present study lies in its learner-centered and context-sensitive approach. It does not aim to propose a new theory of speaking anxiety. Instead, it contributes to the literature by showing how English-speaking anxiety is experienced by an underrepresented group of non-language-major EFL learners and by identifying their expectations for anxiety-reducing classroom practices. In this way, the study provides practical implications for EFL instructors who teach speaking to students outside language-related departments and supports the development of more supportive, communicative, and learner-centered speaking environments.

Methodology

Research Design

This study employed a qualitative case study design. A qualitative approach was appropriate because the study aimed to explore EFL learners' speaking anxiety in depth and to understand their personal experiences, perceptions, and suggestions. Since the study focused on a specific group of students experiencing a particular phenomenon in a real educational context, it was designed as a case study.

A case study enables researchers to examine individuals, events, or processes within their natural contexts and to obtain a holistic understanding of the phenomenon under investigation. Yıldırım and Şimşek (2021) state that case studies focus on individuals, events, and processes in real-life contexts and examine how individuals affect or are affected by a particular situation. Merriam (1998) also emphasizes that case studies provide rich and holistic descriptions and help researchers gain insight into the meanings participants attach to their experiences. Therefore, a case study design was considered appropriate for the present research.

Setting and Participants

The study was conducted at the Faculty of Fine Arts of a state university in Eastern Anatolia, Türkiye. The participants were eight second-year undergraduate students enrolled in the same English speaking and listening course. The course was held twice a week for two hours. The participants included six male and two female students. The participants had similar English proficiency levels, ranging approximately from A1 to A2. All participants reported that they had received English education from primary school to university; however, only one participant had previously taken a formal speaking-focused course.

The participants were selected through purposive sampling because they were Fine Arts Faculty students enrolled in an English speaking and listening course and had direct experience with the phenomenon under investigation. Participation was voluntary. The purpose of the study was explained to the participants before the interviews, and they were informed that they could withdraw from the study at any stage without any negative consequences. Before data collection, the necessary

institutional permission was obtained from the relevant department. The participants were informed about the aim of the study, the interview procedure, the voluntary nature of participation, and the use of the data for academic purposes. Informed consent was obtained from all participants before the interviews. To protect confidentiality, numerical participant codes were used instead of real names, such as Participant 1, Participant 2, and Participant 3. The audio recordings and transcripts were stored securely and used only for research purposes.

Data Collection Instrument

Ethical approval for this research was granted pursuant to Decision No. 58, adopted at the 10th meeting of the Ethics Committee of the Department of Educational Sciences at Atatürk University's Ethics Committee for Social and Human Sciences, held on December 10, 2021.

Data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researcher. Semi-structured interviews were preferred because they allow researchers to obtain detailed information about participants' experiences, feelings, perceptions, and beliefs while also providing flexibility to ask follow-up questions. The interview questions were developed in line with the purpose of the study and relevant literature on foreign language speaking anxiety. The questions were reviewed for clarity, relevance, and suitability before the data collection process. Each participant was interviewed individually, and each interview lasted approximately 40 minutes. The interviews were audio-recorded with the participants' permission and later transcribed verbatim for analysis.

Data Analysis

The data obtained from the semi-structured interviews were analyzed through thematic analysis. After the interviews were transcribed, the transcripts were transferred to NVivo 12 Pro for systematic coding and analysis. Thematic analysis was preferred because it is a flexible and useful method for identifying, analyzing, and reporting patterns within qualitative data (Braun & Clarke, 2006). Holloway and Todres (2003) also emphasize that thematic analysis is an important foundational method in qualitative research because of its flexibility.

The data analysis process followed several stages. First, the researcher read the transcripts repeatedly to become familiar with the data. Second, initial codes were generated from meaningful expressions in the participants' responses. Third, similar codes were grouped under broader categories. Fourth, these categories were organized into main themes related to the sources of English-speaking anxiety and ways of reducing it. Finally, the themes were reviewed and refined to ensure that they represented the participants' views accurately.

To enhance trustworthiness, the interview form was reviewed for clarity and relevance, the interviews were transcribed verbatim, and direct quotations from participants were used to support the findings. The coding and themes were reviewed carefully to check consistency between the data and interpretations. Researcher reflexivity was also considered during the analysis; the researcher repeatedly returned to the original transcripts and avoided interpretations that were not supported by participant statements.

Results

Findings of Data Analysis

This section presents the findings obtained from thematic analysis. First, demographic information is presented. Then, the findings are organized under three themes: experience of speaking anxiety, sources of speaking anxiety, and participants' views on reducing speaking anxiety.

Table 1. Demographic Information of the Participants

Participant	Gender	Age
1	Male	21
2	Male	19
3	Male	19
4	Male	24
5	Male	31
6	Male	22
7	Female	20
8	Female	22

As shown in Table 1, two of the eight participants were female and six were male. All participants were students in the Department of Photography at the Faculty of Fine Arts during the 2021-2022 academic year. All participants reported that they had taken English courses since primary school, but only one participant had taken a formal speaking course before. Three participants had previously studied in another department, and one participant was also working as a civil servant.

Experience of Speaking Anxiety

Table 2. Experience of English-Speaking Anxiety

Theme	Category	Codes
Experience of English- speaking anxiety	Absence of English-Speaking Anxiety	No fear; positive feeling; excitement
Experience of English-speaking anxiety	Presence of English-Speaking Anxiety	Nervousness; shyness; strangeness; shame; fear; embarrassment; negative feeling

As shown in Table 2, not all participants reported experiencing speaking anxiety. Two participants stated that they did not feel anxious while speaking English. They described speaking English as positive and exciting. Participant 1 stated:

"I do not feel nervous at all while speaking in English because this is not the end of the world; nobody is perfect. I am trying my best."

Participant 1 appeared to perceive mistakes as a normal part of speaking English. He also expressed confidence in his speaking ability compared with other students in the class. Similarly, Participant 4 stated that he did not currently experience speaking anxiety and described speaking English as enjoyable:

"Talking to another person in a different language is exciting for me. I am happy. It is a good feeling. It is great to meet people from different countries, talk, and socialize."

However, Participant 4 also stated that he had previously experienced speaking anxiety while working at a tourism hotel. He explained that being required to communicate with foreign tourists gradually increased his confidence. This suggests that authentic communication experience may help reduce anxiety by increasing self-confidence and familiarity with real-life English use.

The other six participants stated that they experienced English-speaking anxiety. They described their feelings with words such as fear, embarrassment, nervousness, and negative emotion. Participant 6 stated:

"I feel strangely shy. Fear of being disgraced all goes together. I am so scared and nervous. It is quite a negative emotion."

These statements indicate that speaking anxiety was experienced not only as a linguistic difficulty but also as an emotional and social experience. The anxious participants reported feelings of nervousness, stress, and embarrassment, whereas the non-anxious participants associated speaking English with excitement and enjoyment. This contrast suggests that self-confidence and previous speaking experience may play an important role in shaping learners' emotional responses to speaking tasks.

Reasons for Speaking Anxiety

Table 3. Sources of Speaking Anxiety

Theme	Category	Codes
Sources of speaking anxiety	External factors	Instructor interruption; classmates' attitudes; classroom environment; family pressure
Sources of speaking anxiety	Internal factors	Lack of grammar knowledge; insufficient vocabulary; fear of mispronunciation

As shown in Table 3, the sources of speaking anxiety were grouped under external and internal factors. External factors included instructor interruption, classmates' attitudes, classroom environment, and family pressure. Internal factors included lack of grammar knowledge, insufficient vocabulary, and fear of mispronunciation. This categorization suggests that speaking anxiety is a multidimensional phenomenon shaped by linguistic, psychological, social, and contextual factors.

External Factors

The first external factor was instructor interruption. Many participants reported that they did not want to be interrupted while speaking English because immediate correction made them feel stressed and caused them to forget what they wanted to say. Participant 8 stated:

"I do not want immediate feedback because I can forget what I am going to talk about. Interruption and correction by the teacher make me forget what I am going to say, and this worries me."

Similarly, Participant 2 stated that he wanted feedback but preferred to receive it after speaking rather than during speech. This finding indicates that students did not reject feedback itself; rather, they were concerned about the timing and manner of correction. This can be interpreted in relation to Young's (1991) view that teacher behavior and classroom procedures may either increase or reduce language anxiety. Feedback may become anxiety-provoking when it is immediate, public, or interruptive, but it may be supportive when it is delayed, constructive, and encouraging.

Classmates' attitudes and classroom environment were also important external factors. The participants stated that they felt more nervous when classmates commented on their speech or laughed at their pronunciation. Participant 1 explained:

"I try to speak by paying attention to pronunciation, but since other friends do not know, they perceive what I am doing as wrong and start laughing. This situation may be holding me back."

This finding can be related to fear of negative evaluation, one of the central components of foreign language classroom anxiety (Horwitz et al., 1986). Speaking in front of classmates makes learners' errors immediately visible, and negative peer reactions may increase embarrassment and silence. The participants also reported that they felt more comfortable in informal or virtual environments, such as online games or chat sites, because they were less exposed to direct evaluation. Participant 6 stated:

"Virtual environments are more comfortable. There is no fear of being disgraced. Nobody knows me, so I can speak English without anxiety."

The final external factor was family pressure. Some participants stated that they had grown up in traditional family environments where they were expected to behave properly, remain quiet, and avoid making mistakes in front of others. They believed that this background contributed to shyness and introversion. This finding suggests that speaking anxiety may be shaped not only by classroom-related factors but also by learners' previous socialization experiences. Students who have grown up under strong family pressure may become more sensitive to criticism, correction, or judgment. Therefore, when they speak English in front of classmates and the instructor, they may feel that their mistakes will be evaluated negatively.

This finding also relates to learner identity. If students see themselves as shy, quiet, or introverted individuals, they may position themselves as people who should avoid public speaking or making mistakes. In this sense, family pressure may indirectly increase speaking anxiety by weakening learners' self-confidence and reducing their willingness to communicate.

Internal Factors

The internal factors included lack of grammar knowledge, insufficient vocabulary, and fear of mispronunciation. These can also be described as language-related factors because they are directly connected to learners' perceived linguistic competence. Most participants stated that they felt insufficient in grammar and believed that grammar was necessary for successful speaking. Participant 2 stated:

"I do not have a grammar background. I cannot always make grammatically correct sentences. There are times when I cannot complete the sentences because I do not know the words."

Participant 7 similarly emphasized grammar, vocabulary, and pronunciation as sources of speaking anxiety:

"I am usually anxious when speaking English in English classes. I do not know the grammar exactly. Maybe I can express myself, but I cannot express myself fully. I am short of words. As for pronunciation, I did not take a phonetics course."

These statements show that learners' perceived linguistic insufficiency may weaken self-confidence and increase anxiety. Lack of vocabulary was also identified as an important source of speaking anxiety. Speaking requires learners to retrieve words quickly during real-time communication. When learners cannot find the appropriate word, they may hesitate, pause, or fail to express their thoughts clearly. This finding is consistent with Ahmed et al. (2017) and Rajitha and Alamelu (2020), who reported insufficient vocabulary as a common factor contributing to speaking anxiety.

Fear of mispronunciation was another source of anxiety. Since pronunciation is immediately noticeable in oral communication, learners may feel that mispronouncing a word exposes their linguistic weakness to the instructor and classmates. This finding can again be related to fear of negative evaluation (Horwitz et al., 1986). When learners believe that pronunciation mistakes may lead to laughter, criticism, or embarrassment, they may avoid speaking. As MacIntyre and Gardner (1994) argue, anxiety may interfere with cognitive processing and performance; therefore, anxious learners may have difficulty recalling and pronouncing words accurately during speaking tasks. This creates a cycle in which fear of mispronunciation increases anxiety, weakens performance, and poor performance reinforces low self-confidence.

Participants' Views on Reducing Speaking Anxiety

Table 4. Participants' Views on Reducing Speaking Anxiety

Theme	Category	Codes
Participants' views	Academic	Developing vocabulary; Reviewing grammar structures; Improving pronunciation; Reading English novels and stories; Listening to English dialogues
Participants' views	Social and environmental	Instructor encouragement; Feedback after speaking; Making foreign friends; Not being interrupted by classmates; Individual practice with the instructor

As shown in Table 4, participants' views on reducing speaking anxiety were grouped under academic and social/environmental categories. In the academic category, participants stated that they needed to develop vocabulary, review grammar, improve pronunciation, read English texts, and listen to English materials. Participant 8 stated:

"When I learn grammar rules accurately and develop my vocabulary, then I can feel comfortable and speak confidently."

The participants were aware of the importance of increasing their exposure to English. They stated that reading English stories, essays, and novels could help them improve their fluency and become more confident speakers. This finding is consistent with Krashen's (2002) input hypothesis, which emphasizes the role of comprehensible input in second language acquisition. Through reading, learners are exposed to vocabulary, sentence structures, and different patterns of language use. Therefore, reading may indirectly support speaking development by enriching learners' linguistic resources and helping them feel more prepared for oral communication.

Listening to English songs, dialogues, and watching films or series with English subtitles were also suggested as strategies for reducing anxiety. These activities may lower learners' affective barriers because they allow learners to engage with English in informal and enjoyable ways. In this respect, the participants' views are also related to Krashen's (2002) affective filter hypothesis, which suggests that language acquisition is more effective when anxiety is low and motivation and self-confidence are high.

In the social and environmental category, participants emphasized instructor encouragement, feedback after speaking, making foreign friends, avoiding peer interruption, and individual practice with the instructor. Participant 7 stated:

"I want to be guided by the instructor so I can believe I can do it. I need to be encouraged to speak in English. I may lose my self-confidence when I do not see any reaction or gesture indicating that I am appreciated."

This finding suggests that teacher support plays an important role in reducing speaking anxiety. Participants expected the instructor to guide them, encourage them, and provide feedback after speaking. They perceived feedback as a form of guidance when it was supportive and non-

threatening. This finding is consistent with Young's (1991) emphasis on the importance of a low-anxiety classroom environment.

Participants also suggested making foreign friends as a way to reduce speaking anxiety. Some believed that communication with native or foreign speakers would help them overcome anxiety and use English more naturally. This finding suggests that learners value authentic communication opportunities outside the classroom. Such interaction may help students see themselves not only as learners being evaluated in class but also as real users of English. Therefore, authentic communication may contribute to the development of a more positive English-speaking identity.

Peer interruption was another important issue. Participants stated that they felt nervous when classmates interrupted, mocked, or commented negatively on their speech. Participant 7 stated:

"Once, while I was speaking about the topic, I mispronounced a word. There was some slight mockery among my classmates, which made me feel bad. Sometimes I laugh, but I do it to hide my true feelings. I felt humiliated and nervous. I want my classmates to remain silent while I am speaking English or answering questions."

This finding shows that classroom interaction strongly shapes learners' willingness to speak. Speaking in a foreign language is not only a cognitive act but also a social performance. Negative peer reactions may damage self-confidence and reinforce avoidance, whereas a supportive classroom environment may encourage learners to take risks, tolerate mistakes, and participate more actively.

The final finding related to anxiety reduction was the need for individual speaking practice. Most participants stated that they would feel more comfortable if they could practice English individually with the instructor before or after class. This preference can be interpreted in relation to fear of negative evaluation because one-to-one interaction was perceived as safer than speaking in front of peers. However, Participant 8 expressed a different view and stated that listening to other students during class could help her notice her own mistakes and correct them herself:

"If there are English speaking practices in the group, I can listen to my friends' speeches and speak accordingly. I can compare myself with them."

This response indicates that peer interaction may also support learning when the classroom atmosphere is supportive. Unlike most participants, Participant 8 perceived classroom speaking not only as a source of anxiety but also as an opportunity for self-monitoring and peer learning. This suggests that learners may experience peer interaction differently depending on their self-confidence, previous learning experiences, and attitudes toward peer feedback.

Conclusion and Discussion

The present study aimed to investigate the reasons for English speaking anxiety among EFL learners and to explore students' views on how this anxiety could be reduced. The findings showed that six of the eight participants experienced anxiety, nervousness, or discomfort while speaking English, whereas only two participants stated that they felt comfortable during oral communication. This result indicates that speaking anxiety was a common experience among the participants. However, because the study was conducted with a small number of students from one faculty, the findings should not be generalized to all EFL learners. Rather, they should be interpreted as context-specific qualitative evidence from non-language-major EFL learners. This finding is consistent with recent studies showing that speaking anxiety continues to be a significant issue in EFL contexts. For example, Mustamir's (2024) meta-synthetic analysis indicates that speaking anxiety negatively affects learners' confidence, performance, and overall language development. Similarly, Quvanch et al. (2024) found that EFL undergraduates experienced moderate levels of speaking anxiety and that fear of judgment, forgetfulness, shaking, and lack of confidence were among the common symptoms. The present study supports these recent findings by showing that most participants associated

speaking English with nervousness, fear, embarrassment, and discomfort. However, unlike many large-scale or review-based studies, the present study provides a more context-specific explanation of how speaking anxiety is experienced by Fine Arts Faculty students who are not English majors. Therefore, the contribution of this study lies not in showing that speaking anxiety exists, but in explaining how it appears in a specific learner group and classroom context. The findings revealed that the sources of speaking anxiety could be grouped under external and internal factors. External factors included instructor interruption, classmates' attitudes, classroom environment, and family pressure. Internal factors included lack of grammar knowledge, insufficient vocabulary, and fear of mispronunciation. This result is compatible with recent research which shows that speaking anxiety is not caused by a single factor but by the interaction of linguistic, psychological, social, and instructional variables. Diana et al. (2024), for instance, identified lack of preparation, fear of making mistakes, limited English skills, excessive concern about academic performance, and fear of others' reactions as major sources of EFL speaking anxiety. Similarly, Paraguas (2025) reviewed recent literature and emphasized both internal causes, such as low confidence and linguistic limitations, and external causes, such as classroom environment, peer reaction, and teacher-related factors.

The present study supports this multidimensional view of speaking anxiety. However, it also adds a context-specific dimension by showing that family pressure and traditional socialization experiences may contribute to students' shyness and reluctance to speak. One of the most important external factors in the present study was instructor interruption during speaking. The participants stated that being interrupted or corrected immediately could demoralize them, make them forget what they were going to say, and increase their tension. This finding is in line with recent studies emphasizing the role of teacher behavior and feedback in speaking anxiety. Quvanch et al. (2024) showed that fear of judgment and classroom-related pressure were important components of speaking anxiety, while Diana et al. (2024) also highlighted fear of others' reactions as a major factor. The present study extends these findings by showing that students do not reject teacher feedback completely. On the contrary, they want feedback, but they prefer it to be given after speaking or in an individual setting. This distinction is pedagogically important. It suggests that feedback itself is not necessarily anxiety-producing; rather, the timing, tone, and public nature of feedback determine whether it becomes supportive or threatening. Therefore, immediate and public correction may increase anxiety, whereas delayed, constructive, and private feedback may help learners develop confidence.

Classmates' attitudes were another important source of speaking anxiety. The participants stated that they felt anxious because they were afraid of being laughed at, mocked, or judged by their peers. This finding is consistent with recent research showing that fear of negative evaluation and fear of others' reactions remain central elements of speaking anxiety. Quvanch et al. (2024) reported that fear of judgment was one of the common features of EFL speaking anxiety, and Diana et al. (2024) similarly found that learners' fear of others' reactions contributed to their anxiety. The present study confirms these findings but also shows how peer judgment may function as a form of social pressure in the classroom. Since speaking makes learners' mistakes immediately visible, students may choose silence as a way of protecting themselves from embarrassment. Thus, speaking anxiety should be understood not only as an individual emotional difficulty but also as a socially constructed classroom experience.

The classroom environment was also found to shape participants' speaking anxiety. The participants felt more anxious in formal classroom settings, especially when they knew that their performance would be evaluated. In contrast, some students reported feeling more comfortable in informal or virtual environments, such as online games or chatting platforms, because communication in such settings was less judgmental and less exam-oriented. This finding is important when compared with recent studies on anxiety-reducing practices. Liu and Wang (2023) emphasized the importance of reducing anxiety in online EFL learning environments through teacher

support and appropriate instructional strategies. The present study similarly suggests that anxiety decreases when learners perceive the environment as less threatening. However, it also indicates that the classroom itself may become anxiety-producing when speaking is treated mainly as a performance to be evaluated rather than as a communicative act. Therefore, creating a low-anxiety classroom environment requires more than increasing speaking activities; it requires changing the emotional and social conditions under which speaking takes place.

Family pressure was another external factor identified in this study. Some participants stated that they had grown up in traditional family environments where they were expected to be quiet, obedient, and well-behaved. They believed that these expectations contributed to their shyness and lack of confidence. This finding differs from many recent studies, which tend to focus more on classroom-based, linguistic, and psychological factors. Although recent studies such as Mustamir (2024), Quvanch et al. (2024), and Paraguas (2025) emphasize the multidimensional nature of speaking anxiety, family background is not always discussed as a major source. In this respect, the present study provides a context-specific contribution by showing that speaking anxiety may also be related to learners' socialization experiences outside the classroom. This suggests that some students' reluctance to speak may not only result from limited vocabulary or pronunciation problems but also from broader cultural and familial expectations about silence, obedience, and public self-expression. The internal factors identified in the study were grammar-related concerns, insufficient vocabulary, and fear of mispronunciation. These findings are strongly supported by recent research. Diana et al. (2024) found that limited English skills and lack of preparation contributed to speaking anxiety, while Quvanch et al. (2024) reported that forgetfulness and fear of judgment were common anxiety symptoms among EFL learners. Mustamir's (2024) meta-synthesis also shows that speaking anxiety affects learners' performance and confidence.

The present study supports these findings by showing that linguistic limitations are not only language-related problems but also psychological triggers. When students believe that their grammar, vocabulary, or pronunciation is insufficient, they may avoid speaking because they do not want their weaknesses to become visible to others. Therefore, internal factors and external factors should not be treated separately. Limited vocabulary or fear of mispronunciation becomes more anxiety-provoking when students also fear teacher correction or peer judgment. Vocabulary difficulty appeared to be particularly important because speaking requires learners to retrieve words quickly during real-time communication. When students cannot remember the necessary words, they may pause, produce incomplete sentences, or fail to express their ideas clearly. This may increase their fear of being judged by classmates or the instructor. Similarly, fear of mispronunciation may discourage learners from speaking because pronunciation errors are immediately noticeable in oral communication. This finding is consistent with recent studies that emphasize the relationship between linguistic competence and speaking confidence. However, the present study also suggests that improving linguistic competence alone may not be sufficient to reduce speaking anxiety.

Learners also need emotionally safe opportunities to use grammar, vocabulary, and pronunciation in meaningful communication. In this sense, linguistic support should be combined with affective and interactional support. Regarding the reduction of speaking anxiety, the participants suggested both individual and classroom-based strategies. They believed that anxiety could decrease through improving grammar, vocabulary, and pronunciation, increasing exposure to English, receiving supportive feedback, practising individually with the instructor, avoiding negative peer evaluation, and communicating with foreign speakers. These suggestions are consistent with recent studies on coping strategies. Diana et al. (2024) found that learners used strategies such as changing their mindset, relaxation, building confidence, and improving speaking skills. Quvanch et al. (2024) also examined coping strategies and showed that learners try to manage speaking anxiety through preparation and confidence-building practices. Lestari et al. (2025) similarly focused on strategies for managing EFL speaking anxiety and emphasized the importance of preparation and supportive

learning conditions. The present study supports these findings but adds that students may prefer individual practice with the instructor because they perceive it as emotionally safer than speaking in front of the whole class. This point is important because it shows that anxiety reduction is not only about giving students more speaking practice; it is about providing the right kind of speaking practice.

The participants' emphasis on supportive teacher feedback is also consistent with intervention-oriented research. Kayhan's (2025) meta-analysis shows that intervention studies can have a positive effect on reducing foreign language speaking anxiety. Similarly, Xiong et al. (2024), in a meta-analysis and systematic review of foreign language anxiety interventions, emphasized that intervention-based practices can help reduce the negative effects of language anxiety. The present study supports these findings from a qualitative perspective. It shows that learners themselves expect supportive feedback, non-threatening correction, and more opportunities for practice. However, it also suggests that intervention and feedback practices should be adapted to learner profiles. For non-language-major students, emotionally safe practice, individual encouragement, and peer support may be particularly important because these learners may not identify themselves primarily as English learners.

The findings also showed no clear difference between male and female participants in terms of speaking anxiety. This result is similar to Quvanch et al. (2024), who reported no significant differences in speaking anxiety based on gender, proficiency level, or academic year. However, this finding should be interpreted cautiously in the present study because the sample was small and gender distribution was unbalanced, with six male and two female participants. Therefore, the study cannot make strong claims about gender differences. Instead, it suggests that in small-scale qualitative research, gender-related findings should be treated as exploratory rather than conclusive. Future studies with larger and more balanced samples may provide clearer evidence on the relationship between gender and speaking anxiety.

Overall, the findings of the present study are largely consistent with recent research on EFL speaking anxiety. Similar to recent studies, the study found that fear of negative evaluation, teacher correction, peer attitudes, insufficient vocabulary, grammar problems, mispronunciation, lack of confidence, and limited speaking practice are important sources of anxiety. However, the study also offers two context-specific contributions. First, it shows that family pressure and traditional socialization experiences may influence students' shyness and reluctance to speak. Second, it highlights the importance of individual practice with the instructor and authentic communication with foreign speakers as anxiety-reducing strategies. These findings suggest that speaking anxiety should be addressed through a learner-centered and context-sensitive approach. Instructors should not only focus on correcting linguistic errors but also create emotionally safe, socially supportive, and communicative classroom environments where students can gradually build confidence in speaking English.

www.turkishstudies.net/language

Turkish Studies - Language and Literature

eISSN: 2667-5641

ANKARA SCIENCE UNIVERSITY

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenenlerde İngilizce Konuşma Kaygısının Nedenleri Üzerine Nitel Bir Çalışma

Giriş

Yabancı dil öğrenimi, öğrenenlerin zaman içinde dilsel bilgi ve iletişimsel yeterlik geliştirmelerini gerektiren karmaşık bir süreçtir (Brown, 2007; Richards, 2006). Öğrenenlerden dil bilgisi, kelime bilgisi, telaffuz ve söylem becerilerini edinmelerinin yanı sıra hedef dili anlamlı iletişim amacıyla kullanmaları da beklenmektedir. Dört temel dil becerisi arasında konuşma, anında dil üretimini ve başkalarıyla etkileşimi gerektirmesi nedeniyle çoğunlukla en zorlayıcı becerilerden biri olarak algılanmaktadır (Nunan, 1991; Thornbury, 2005). Alıcı beceriler olan okuma ve dinlemenin aksine konuşma, öğrenenlerin dili gerçek zamanlı olarak üretmelerini ve dilsel yeterliklerini başkalarına görünür hâle getirmelerini gerektirir (Bygate, 1987; Thornbury, 2005).

İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği (EFL) bağlamlarda konuşma özellikle zorlayıcı olabilir; çünkü öğrenenlerin sınıf dışında İngilizce kullanma fırsatları sınırlı olabilir. Nunan'ın (2000) vurguladığı üzere konuşma, öğrenenlerin dili iletişim amacıyla kullanmalarına olanak sağladığı için ikinci dil öğreniminin temel bileşenlerinden biridir. Benzer şekilde konuşma; anlama, dil bilgisi, telaffuz, kelime bilgisi ve akıcılık gibi çeşitli bileşenleri içerir (Abrar, 2019). Bu bileşenlerden herhangi birindeki yetersizlik, öğrenenlerin sözlü iletişim sırasında yaşadıkları kaygıyı artırabilir.

Yabancı dilde konuşma kaygısı, öğrenenlerin iletişim kurma istekliliğini ve sözlü performanslarını olumsuz etkileyebilecek önemli bir duyuşsal faktördür. Horwitz ve diğerleri (1986), yabancı dil kaygısını özellikle sınıf bağlamlarında dil öğrenimiyle ilişkili, duruma özgü bir kaygı türü olarak kavramsallaştırmaktadır. Konuşma kaygısı, öğrencilerin katılımdan kaçınmalarına, sessiz kalmalarına ya da yaptıkları hataları başarısızlık göstergesi olarak algılamalarına yol açabilir. Güncel araştırmalar da ikinci dilde konuşma kaygısının sözlü performansta akıcılık, doğruluk ve karmaşıklığı etkileyebildiğini göstermektedir (Sosa-López & Mora, 2022). Bu nedenle konuşma kaygısının kaynaklarını anlamak, daha destekleyici EFL sınıf uygulamalarının geliştirilmesi açısından önemlidir.

Bu arka plan doğrultusunda, mevcut çalışma EFL öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısının kaynaklarını araştırmayı ve öğrencilerin bu kaygının nasıl azaltılabileceğine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. EFL öğrencileri İngilizce konuşma kaygısı yaşamakta mıdır?
2. Öğrencilerin İngilizce konuşma derslerinde yaşadıkları kaygının nedenleri nelerdir?
3. EFL öğrencilerinin konuşma kaygısını azaltmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

Çalışmanın Önemi

Bu çalışma, EFL bağlamlarında İngilizce konuşma kaygısına ilişkin alanyazındaki belirli bir boşluğu ele alması bakımından önemlidir. Önceki araştırmalar, konuşma kaygısının yabancı dil öğrenimindeki başlıca duyuşsal engellerden biri olduğunu geniş ölçüde ortaya koymuştur. Konuşma, öğrenenlerin dili anında üretmelerini, başkalarıyla etkileşim kurmalarını ve dilsel yeterliklerini sınıf ortamında görünür hâle getirmelerini gerektirdiği için çoğunlukla en zorlayıcı dil becerilerinden biri olarak algılanmaktadır. Bu anlamda konuşma kaygısı, öğrenenlerin sınıf içi etkileşime katılmalarını ve sahip oldukları dilsel bilgiyi etkili biçimde kullanmalarını engelleyebilir. Temel çalışmalar, yabancı dil kaygısının dil öğrenimi ve sınıf içi performansla ilişkili, duruma özgü bir kaygı biçimi olduğunu (Horwitz et al., 1986) ve kaygının bilişsel işlemleme ile sözlü performansı olumsuz etkileyebileceğini (MacIntyre & Gardner, 1994) vurgulamaktadır. Daha güncel çalışmalar da EFL konuşma kaygısının dilsel, psikolojik, sosyal ve öğretimsel faktörler tarafından şekillenen güncel bir sorun olmayı sürdürdüğünü doğrulamaktadır (Mustamir, 2024; Quvanch, 2024).

Konuşma kaygısı kapsamlı biçimde araştırılmış olsa da incelenen alanyazın, öğrenenlerin kendi deneyimlerine odaklanan, bağlama özgü daha fazla nitel çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Pek çok çalışma, kaygı düzeylerini ölçen veya kaygıya yol açan genel faktörleri belirleyen nicel ölçekler aracılığıyla konuşma kaygısını incelemiştir. Bu çalışmalar değerli bulgular sunsa da öğrenenlerin kendi kaygı kaynaklarını nasıl yorumladıklarını, sınıf uygulamalarını nasıl deneyimlediklerini ve öğretim elemanlarından ne tür destekler beklediklerini tam olarak açıklamayabilir. Bu nedenle mevcut çalışmanın ele aldığı boşluk, hem İngilizce konuşma kaygısının nedenlerini hem de öğrencilerin bu kaygının azaltılmasına yönelik kendi önerilerini inceleyen, öğrenen merkezli nitel çalışmaların sınırlı sayıda olmasıdır.

Bir diğer önemli boşluk ise öğrenen grubu ve eğitim bağlamıyla ilgilidir. Alanyazının önemli bir bölümü genel EFL öğrencilerine, İngilizce bölümlerinde okuyan öğrencilere veya dil ile ilişkili bölümlerde öğrenim gören öğrencilere odaklanmaktadır. Ancak dil alanı dışındaki bölümlerde öğrenim gören öğrenciler farklı akademik ihtiyaçlara, öğrenen kimliklerine, motivasyon düzeylerine ve kendini ifade etme biçimlerine sahip olabilir. Bu öğrenciler için İngilizce doğrudan ana öğrenim alanlarıyla ilişkili olmayabilir; buna rağmen İngilizce sözlü performans göstermeleri beklenmektedir. Bu durum farklı bir konuşma kaygısı biçimi oluşturabilir; çünkü öğrenciler kendilerini daha az özgüvenli, dilsel açıdan daha az hazır veya İngilizceyle akademik ve mesleki açıdan daha az bağlantılı hissedebilirler. Bu nedenle dil alanı dışındaki bölümlerde öğrenim gören öğrencilerde konuşma kaygısının incelenmesi, belirli öğrenen profilleri ve kurumsal bağlamların konuşma kaygısını nasıl şekillendirdiğine ilişkin daha kapsamlı bir anlayışa katkı sağlayabilir.

Bu doğrultuda mevcut çalışma, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin Güzel Sanatlar Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını inceleyerek bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu bağlam önemlidir; çünkü Güzel Sanatlar öğrencileri İngilizce alanında öğrenim görmemekte ve farklı akademik ifade biçimlerine, yaratıcılık anlayışlarına, iletişim alışkanlıklarına ve öğrenen kimliklerine sahip olabilmektedir. Bu öğrencilerin deneyimleri İngilizce öğretmenliği, İngiliz dili ve edebiyatı veya diğer dil ile ilişkili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerden farklı olabilir. Çalışma, yeterince temsil edilmeyen bu öğrenen grubuna odaklanarak İngilizce konuşma kaygısının içsel ve dışsal nedenlerine ilişkin bağlama özgü nitel kanıtlar sunmaktadır.

Çalışmanın katkısı temel olarak bağlamsal, yöntemsel ve pedagojiktir. Bağlamsal açıdan çalışma, belirli bir yükseköğretim ortamında dil alanı dışında öğrenim gören EFL öğrencilerinden elde edilen verileri sunarak alanyazına katkıda bulunmaktadır. Yöntemsel açıdan yalnızca sayısal kaygı puanlarına dayanmak yerine yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla öğrencilerin sesini ön plana çıkarmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin kişisel açıklamalarının, sınıf deneyimlerinin ve destek beklentilerinin daha derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır. Pedagojik açıdan ise

çalışma; destekleyici öğretmen geri bildirimi, öğretim elemanıyla bireysel uygulama, İngilizceye daha fazla maruz kalma, olumsuz akran değerlendirmesinden kaçınma ve yabancı konuşmacılarla gerçek iletişim fırsatları gibi öğrencilerin konuşma kaygısını azaltmaya yönelik kendi önerilerini belirleyerek katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla mevcut çalışma, konuşma kaygısına ilişkin yeni bir kuram ortaya koymayı amaçlamamaktadır. Bunun yerine, yeterince temsil edilmeyen bir EFL öğrenen grubundan elde edilen nitel kanıtlarla alanyazındaki bağlamsal ve pedagojik bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. İngilizce konuşma kaygısının hem kaynaklarını hem de bu kaygının azaltılmasına yönelik öğrenen önerilerini inceleyerek çalışma, EFL öğretim elemanlarının daha destekleyici, öğrenen merkezli ve kaygıyı azaltıcı konuşma ortamları geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Alanyazın Taraması

Dil kaygısı uzun zamandır yabancı dil öğreniminde önemli bir duyuşsal faktör olarak ele alınmaktadır. Temel çalışmalar, yabancı dil kaygısını dil öğrenimi ve sınıf içi performansla ilişkili, duruma özgü bir kaygı türü olarak kavramsallaştırmakta (Horwitz et al., 1986) ve kaygının öğrenenlerin bilişsel işlemleme süreçlerini ve sözlü performanslarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (MacIntyre & Gardner, 1994). Bu daha geniş çerçevede konuşma kaygısı özel bir önem taşımaktadır; çünkü konuşma, anında dil üretimini, başkalarıyla etkileşimi ve öğretmen ile akranların önünde görünür bir performansı gerektirir. Bu nedenle konuşma kaygısı yalnızca duygusal bir tepki değil, aynı zamanda öğrencilerin katılımını, iletişim kurma istekliliğini ve konuşma becerilerinin gelişimini etkileyebilen sınıf temelli bir sorundur.

Güncel çalışmalar, konuşma kaygısının EFL bağlamlarında devam eden bir sorun olduğunu doğrulamaktadır. Bununla birlikte bu çalışmalar, konuşma kaygısının tek bir nedenle açıklanamayacağını da göstermektedir. Aksine konuşma kaygısı; dilsel, psikolojik, sosyal ve öğretimsel faktörlerin etkileşiminden doğmaktadır. Son yıllardaki araştırmalar konuşma kaygısını sıklıkla olumsuz değerlendirilme korkusu, düşük özgüven, sınırlı kelime bilgisi, telaffuzla ilgili endişeler, hazırlık eksikliği, hata yapma korkusu, gerçek İngilizceye sınırlı maruz kalma, sınıf atmosferi ve öğretmen-öğrenci etkileşimiyle ilişkilendirmiştir (Diana & Renandya, 2024; Mustamir, 2024; Quvanch et al., 2024). Benzer şekilde güncel sistematik ve derleme çalışmalar, konuşma kaygısının EFL sınıflarında hâlen son derece önemli olduğunu ve öğrencilerin kaygısının hem bireysel faktörler hem de sınıf koşullarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Paraguas, 2025; Tania, 2025). Bu çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde, konuşma kaygısının yalnızca bireysel psikolojik bir sorun olarak değil, çok boyutlu ve bağlama bağlı bir olgu olarak ele alınması gerektiği görülmektedir.

Güncel alanyazının eleştirel biçimde incelenmesi, birçok çalışmanın ağırlıklı olarak kaygı düzeylerini belirlemeye, kaygı faktörlerini sınıflandırmaya veya genel başa çıkma stratejilerini incelemeye odaklandığını da göstermektedir. Bu çalışmalar, konuşma kaygısının yaygın olduğunu ve öğrencilerin kaygıyı yönetmek için hazırlık, rahatlama, olumlu düşünme, özgüven geliştirme, akran desteği ve daha fazla pratik yapma gibi çeşitli stratejiler kullandıklarını göstermeleri bakımından değerlidir (Lestari et al., 2025; Liu, 2023; Quvanch et al., 2024). Bununla birlikte bu araştırma grubunun bir sınırlılığı, kaygıyı azaltma stratejilerinin çoğu zaman genel ifadelerle ele alınmasıdır. Bu çalışmalar, belirli eğitim bağlamlarında öğrencilerin kendi kaygılarını nasıl yorumladıklarını veya öğretim elemanlarından ne tür sınıf içi destekler beklediklerini her zaman ortaya koymamaktadır. Başka bir ifadeyle, alanyazın konuşma kaygısının ne olduğu ve genel olarak nelerden kaynaklandığı konusunda önemli miktarda kanıt sunmakta; ancak belirli kurumsal ve disipliner bağlamlarda konuşma kaygısının nasıl deneyimlendiğini ve yorumlandığını araştıran, öğrenen merkezli daha fazla nitel çalışmaya hâlâ ihtiyaç duyulmaktadır.

Alanyazındaki bir diğer sınırlılık ise incelenen öğrenen profilleriyle ilgilidir. Güncel çalışmaların çoğu İngilizce alanında öğrenim gören öğrencilere, İngilizce eğitimi öğrencilerine,

hazırlık programlarındaki öğrencilere veya genel EFL gruplarına odaklanmaktadır. Bu gruplar önemli olmakla birlikte, İngilizceyle ilişkileri farklı olabilecek dil alanı dışındaki öğrencileri tam olarak temsil etmemektedir. Dil alanı dışındaki öğrenciler kendilerini öncelikle dil öğrenen bireyler olarak tanımlamayabilir ve akademik öncelikleri, motivasyonları, iletişim biçimleri ve kendilerini ifade etme tarzları İngilizceyle ilişkili bölümlerdeki öğrencilerden farklı olabilir. Bu öğrenciler için İngilizce konuşmak yalnızca bir dil görevi olarak değil, aynı zamanda özgüvenlerini, kimliklerini ve sınıf içi katılımlarını tehdit eden bir performans olarak da algılanabilir. Bu durum, kendini ifade etmenin önemli olduğu ancak bunun mutlaka sözlü veya İngilizce aracılığıyla gerçekleşmediği Güzel Sanatlar gibi alanlarda özellikle önemlidir.

Güncel araştırmalar aynı zamanda pedagojik müdahale ve sınıf desteğinin önemini vurgulamaktadır. Başa çıkma stratejileri ve kaygıyı azaltıcı uygulamalara ilişkin çalışmalar, konuşma kaygısının destekleyici geri bildirim, daha fazla konuşma fırsatı, hazırlık, olumlu sınıf atmosferi ve anlamlı etkileşim yoluyla azaltılabileceğini göstermektedir (Diana & Renandya, 2024; Lestari et al., 2025; Liu, 2023). Ayrıca müdahale odaklı çalışmalar, pedagojik desteğin konuşma kaygısını azaltmada olumlu etkileri olabileceğini; ancak bu desteğin öğrenen profillerine ve sınıf bağlamlarına uyarlanması gerektiğini göstermektedir (Kayhan, 2025). Bu nokta önemlidir; çünkü İngilizce alanında öğrenim gören veya dil öğrenmeye yüksek düzeyde motive olmuş öğrenciler için etkili olan bir strateji, dil alanı dışındaki öğrenciler üzerinde aynı biçimde etkili olmayabilir. Dolayısıyla pedagojik önerilerin öğrencilerin kendi deneyimlerine ve beklentilerine dayandırılması gerekmektedir.

Bu bağlamda mevcut çalışma, alanyazındaki bağlamsal, yöntemsel ve pedagojik bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bağlamsal açıdan çalışma, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin Güzel Sanatlar Fakültesinde öğrenim gören, dil alanı dışındaki EFL öğrencilerine odaklanmaktadır. Bu öğrenen grubu konuşma kaygısı araştırmalarında yeterince temsil edilmemektedir. Yöntemsel açıdan çalışma, yalnızca sayısal kaygı puanlarına dayanmak yerine öğrencilerin kendi kaygılarını nasıl açıkladıklarını araştırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve tematik analizden yararlanmaktadır. Pedagojik açıdan ise yalnızca konuşma kaygısının nedenlerini değil, öğrencilerin bu kaygıyı azaltmaya yönelik kendi önerilerini de incelemektedir. Böylece çalışma, genel kaygı faktörlerini belirlemenin ötesine geçerek öğrencilerin öğretim elemanlarından, akranlarından ve sınıf uygulamalarından neye ihtiyaç duyduklarına ilişkin bağlama özgü bulgular sunmaktadır.

Dolayısıyla mevcut çalışmanın katkısı, öğrenen merkezli ve bağlama duyarlı yaklaşımında yatmaktadır. Çalışma, konuşma kaygısına ilişkin yeni bir kuram ortaya koymayı amaçlamamaktadır. Bunun yerine, dil alanı dışında öğrenim gören ve araştırmalarda yeterince temsil edilmeyen bir EFL öğrenci grubunun İngilizce konuşma kaygısını nasıl deneyimlediğini ortaya koyarak ve kaygıyı azaltıcı sınıf uygulamalarına ilişkin beklentilerini belirleyerek alanyazına katkıda bulunmaktadır. Böylece çalışma, dil ile ilişkili bölümler dışında öğrenim gören öğrencilere konuşma dersi veren EFL öğretim elemanları için uygulamaya dönük çıkarımlar sunmakta ve daha destekleyici, iletişimsel ve öğrenen merkezli konuşma ortamlarının geliştirilmesini desteklemektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın EFL öğrencilerinin konuşma kaygısını derinlemesine incelemeyi ve öğrencilerin kişisel deneyimlerini, algılarını ve önerilerini anlamayı amaçlaması nedeniyle nitel yaklaşım uygun görülmüştür. Çalışma, gerçek bir eğitim bağlamında belirli bir olguyu deneyimleyen belirli bir öğrenci grubuna odaklandığından durum çalışması olarak tasarlanmıştır.

Durum çalışması, araştırmacıların bireyleri, olayları veya süreçleri doğal bağlamları içerisinde incelemelerine ve araştırılan olguya ilişkin bütüncül bir anlayış geliştirmelerine olanak sağlar. Yıldırım ve Şimşek (2021), durum çalışmalarının gerçek yaşam bağlamındaki bireylere, olaylara ve süreçlere odaklandığını ve bireylerin belirli bir durumdan nasıl etkilendiklerini veya bu durumu nasıl etkilediklerini incelediğini belirtmektedir. Merriam (1998) da durum çalışmalarının zengin ve bütüncül betimlemeler sunduğunu ve katılımcıların deneyimlerine yükledikleri anlamlara ilişkin araştırmacıların içgörü kazanmasına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle durum çalışması deseni mevcut araştırma için uygun görülmüştür.

Araştırma Evreni ve Katılımcılar

Çalışma, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin Güzel Sanatlar Fakültesinde yürütülmüştür. Katılımcılar, aynı İngilizce konuşma ve dinleme dersine kayıtlı sekiz ikinci sınıf lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Ders haftada iki kez, ikişer saat yapılmaktadır. Katılımcıların altısı erkek, ikisi kadındır. Katılımcıların İngilizce yeterlik düzeyleri yaklaşık olarak A1-A2 aralığındadır. Tüm katılımcılar ilkokuldan üniversiteye kadar İngilizce eğitimi aldıklarını belirtmiş; ancak yalnızca bir katılımcı daha önce konuşma becerisine özel resmî bir ders almıştır.

Katılımcılar, Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencileri olmaları, İngilizce konuşma ve dinleme dersine kayıtlı bulunmaları ve araştırılan olguyla doğrudan deneyime sahip olmaları nedeniyle amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Görüşmelerden önce çalışmanın amacı katılımcılara açıklanmış ve herhangi bir olumsuz sonuçla karşılaşmadan çalışmadan istedikleri aşamada çekilebilecekleri bildirilmiştir. Veri toplama sürecinden önce ilgili bölümden gerekli kurumsal izin alınmıştır. Katılımcılar çalışmanın amacı, görüşme süreci, katılımın gönüllü niteliği ve verilerin akademik amaçlarla kullanılması hakkında bilgilendirilmiştir. Görüşmelerden önce tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Gizliliği korumak amacıyla gerçek isimler yerine Katılımcı 1, Katılımcı 2 ve Katılımcı 3 gibi sayısal katılımcı kodları kullanılmıştır. Ses kayıtları ve transkriptler güvenli biçimde saklanmış ve yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma için Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı'nın 10.12.2021 tarihinde yaptığı 13 nolu toplantıda alınan 58 nolu kararla etik onay alınmıştır.

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara katılımcıların deneyimleri, duyguları, algıları ve inançları hakkında ayrıntılı bilgi edinme olanağı sağlarken aynı zamanda ek sorular sorma konusunda esneklik sunduğu için tercih edilmiştir. Görüşme soruları çalışmanın amacı ve yabancı dilde konuşma kaygısına ilişkin ilgili alanyazın doğrultusunda geliştirilmiştir. Sorular, veri toplama sürecinden önce açıklık, uygunluk ve amaca hizmet etme açısından gözden geçirilmiştir. Her katılımcıyla bireysel olarak görüşülmüş ve her görüşme yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların izniyle ses kaydına alınmış ve daha sonra analiz amacıyla sözcüğü sözcüğüne yazıya aktarılmıştır.

Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yoluyla analiz edilmiştir. Görüşmeler yazıya aktarıldıktan sonra transkriptler sistematik kodlama ve analiz amacıyla NVivo 12 Pro programına aktarılmıştır. Tematik analiz, nitel verilerdeki örüntüleri belirleme, analiz etme ve raporlama açısından esnek ve yararlı bir yöntem olduğu için tercih edilmiştir (Braun & Clarke, 2006). Holloway ve Todres (2003) de tematik analizin esnekliği nedeniyle nitel araştırmalarda önemli bir temel yöntem olduğunu vurgulamaktadır.Veri analiz süreci birkaç aşamadan oluşmuştur. İlk olarak araştırmacı, verilere aşinalık kazanmak amacıyla transkriptleri tekrar tekrar okumuştur. İkinci olarak katılımcı yanıtlarındaki anlamlı ifadelerden başlangıç kodları

oluşturulmuştur. Üçüncü olarak benzer kodlar daha geniş kategoriler altında bir araya getirilmiştir. Dördüncü olarak bu kategoriler İngilizce konuşma kaygısının kaynakları ve bu kaygının azaltılma yollarıyla ilişkili ana temalar altında düzenlenmiştir. Son olarak temalar, katılımcıların görüşlerini doğru biçimde temsil ettiğinden emin olmak amacıyla gözden geçirilmiş ve geliştirilmiştir.

Araştırmanın güvenirliğini artırmak amacıyla görüşme formu açıklık ve uygunluk açısından incelenmiş, görüşmeler sözcüğü sözcüğüne yazıya aktarılmış ve bulgular doğrudan katılımcı alıntılarıyla desteklenmiştir. Kodlama ve temalar, veriler ile yorumlar arasındaki tutarlılığın kontrol edilmesi amacıyla dikkatle gözden geçirilmiştir. Analiz sırasında araştırmacı düşünümselliği de dikkate alınmış; araştırmacı sürekli olarak özgün transkriptlere geri dönmüş ve katılımcı ifadeleriyle desteklenmeyen yorumlardan kaçınmıştır.

Bulgular

Veri Analizinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde tematik analiz sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. İlk olarak demografik bilgiler verilmekte; ardından bulgular üç tema altında düzenlenmektedir: konuşma kaygısı deneyimi, konuşma kaygısının kaynakları ve katılımcıların konuşma kaygısının azaltılmasına ilişkin görüşleri.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş
1	Erkek	21
2	Erkek	19
3	Erkek	19
4	Erkek	24
5	Erkek	31
6	Erkek	22
7	Kadın	20
8	Kadın	22

Tablo 1'de görüldüğü üzere sekiz katılımcının ikisi kadın, altısı erkektir. Tüm katılımcılar 2021-2022 akademik yılında Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencisidir. Katılımcıların tamamı ilkokuldan itibaren İngilizce dersi aldıklarını belirtmiş, ancak yalnızca bir katılımcı daha önce resmî bir konuşma dersi almıştır. Üç katılımcı daha önce başka bir bölümde öğrenim görmüş, bir katılımcı ise aynı zamanda devlet memuru olarak çalışmaktadır.

Konuşma Kaygısı Deneyimi

Tablo 2. İngilizce Konuşma Kaygısı Deneyimi

Tema	Kategori	Kodlar
İngilizce konuşma kaygısı deneyimi	İngilizce konuşma kaygısının olmaması	Korku olmaması; olumlu duygu; heyecan
İngilizce konuşma kaygısı deneyimi	İngilizce konuşma kaygısının varlığı	Gerginlik; çekingenlik; tuhaf hissetme; utanma; korku; mahcubiyet; olumsuz duygu

Tablo 2'de görüldüğü üzere, katılımcıların tamamı konuşma kaygısı yaşadığını belirtmemiştir. İki katılımcı İngilizce konuşurken kaygı hissetmediklerini ifade etmiştir. Bu katılımcılar İngilizce konuşmayı olumlu ve heyecan verici olarak tanımlamıştır. Katılımcı 1 şu ifadeyi kullanmıştır:

"İngilizce konuşurken hiç gergin hissetmiyorum çünkü bu dünyanın sonu değil; kimse mükemmel değildir. Elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum."

Katılımcı 1, hata yapmayı İngilizce konuşmanın doğal bir parçası olarak değerlendirmektedir. Ayrıca sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında kendi konuşma becerisine güvendiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Katılımcı 4 de şu anda konuşma kaygısı yaşamadığını ve İngilizce konuşmayı keyifli bulduğunu belirtmiştir:

"Başka bir kişiyle farklı bir dilde konuşmak benim için heyecan verici. Mutlu oluyorum. Güzel bir duygu. Farklı ülkelerden insanlarla tanışmak, konuşmak ve sosyalleşmek harika."

Bununla birlikte Katılımcı 4, geçmişte bir turizm otelinde çalışırken konuşma kaygısı yaşadığını da belirtmiştir. Yabancı turistlerle iletişim kurmak zorunda olmasının zaman içinde özgüvenini artırdığını açıklamıştır. Bu durum, gerçek iletişim deneyiminin özgüveni ve gerçek yaşamda İngilizce kullanımına aşinalığı artırarak kaygının azaltılmasına yardımcı olabileceğini göstermektedir. Diğer altı katılımcı ise İngilizce konuşma kaygısı yaşadıklarını ifade etmiştir. Duygularını korku, mahcubiyet, gerginlik ve olumsuz duygu gibi ifadelerle tanımlamışlardır. Katılımcı 6 şöyle demiştir:

"Garip bir şekilde çekingen hissediyorum. Rezil olma korkusu, hepsi bir arada geliyor. Çok korkuyor ve geriliyorum. Oldukça olumsuz bir duygu."

Bu ifadeler, konuşma kaygısının yalnızca dilsel bir güçlük olarak değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal bir deneyim olarak yaşandığını göstermektedir. Kaygı yaşayan katılımcılar gerginlik, stres ve mahcubiyet duygularından söz ederken, kaygı yaşamayan katılımcılar İngilizce konuşmayı heyecan ve keyif ile ilişkilendirmiştir. Bu karşıtlık, özgüven ve önceki konuşma deneyiminin öğrencilerin konuşma görevlerine yönelik duygusal tepkilerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Konuşma Kaygısının Nedenleri

Tablo 3. Konuşma Kaygısının Nedenleri

Tema	Kategori	Kodlar
Konuşma kaygısının nedenleri	Dışsal Faktörler	Öğretim elemanının sözünü kesmesi; sınıf arkadaşlarının tutumları, sınıf ortamı; aile baskısı
Konuşma kaygısının nedenleri	İçsel Faktörler	Dil bilgisi eksikliği; yetersiz kelime bilgisi; yanlış telaffuz etme korkusu

Tablo 3'te görüldüğü üzere, konuşma kaygısının nedenleri dışsal ve içsel faktörler olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Dışsal faktörler arasında öğretim elemanının konuşmayı kesmesi, sınıf arkadaşlarının tutumları, sınıf ortamı ve aile baskısı yer almaktadır. İçsel faktörler ise dil bilgisi eksikliği, yetersiz kelime bilgisi ve yanlış telaffuz etme korkusunu kapsamaktadır. Bu sınıflandırma, konuşma kaygısının dilsel, psikolojik, sosyal ve bağlamsal faktörlerin etkisiyle şekillenen çok boyutlu bir olgu olduğunu göstermektedir.

Dışsal Faktörler

İlk dışsal faktör, öğretim elemanının konuşmayı kesmesidir. Birçok katılımcı İngilizce konuşurken sözlerinin kesilmesini istemediklerini; çünkü anında düzeltmenin kendilerini strese soktuğunu ve söylemek istediklerini unutmalarına neden olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 8 şöyle ifade etmiştir:

"Anında geri bildirim istemiyorum çünkü ne söyleyeceğimi unutabiliyorum. Öğretmenin sözümü kesip beni düzeltmesi ne söyleyeceğimi unutmama neden oluyor ve bu durum beni kaygılandırıyor."

Benzer şekilde Katılımcı 2 geri bildirim istediğini; ancak bunun konuşma sırasında değil, konuşmasını tamamladıktan sonra verilmesini tercih ettiğini belirtmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin geri bildirimi tamamen reddetmediklerini; asıl kaygılarının düzeltmenin zamanı ve biçimiyle ilgili olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen davranışları ve sınıf içi uygulamaların dil kaygısını artırabileceğini veya azaltabileceğini ileri süren Young'ın (1991) görüşleriyle ilişkilendirilebilir. Geri bildirim anında, herkesin önünde veya konuşmayı kesintiye uğratacak biçimde verildiğinde kaygı yaratabilir; buna karşılık geciktirilmiş, yapıcı ve teşvik edici biçimde verildiğinde destekleyici olabilir.

Sınıf arkadaşlarının tutumları ve sınıf ortamı da önemli dışsal faktörler olarak belirlenmiştir. Katılımcılar, sınıf arkadaşlarının konuşmaları hakkında yorum yapmaları veya telaffuzlarına gülmeleri durumunda daha gergin hissettiklerini belirtmiştir. Katılımcı 1 durumu şöyle açıklamıştır:

"Telaffuza dikkat ederek konuşmaya çalışıyorum, ancak diğer arkadaşlar bilmediği için yaptığım şeyi yanlış algılıyor ve gülmeye başlıyorlar. Bu durum beni geri çekiyor olabilir."

Bu bulgu, yabancı dil sınıfı kaygısının temel bileşenlerinden biri olan olumsuz değerlendirilme korkusuyla ilişkilendirilebilir (Horwitz et al., 1986). Sınıf arkadaşlarının önünde konuşmak öğrencilerin hatalarını anında görünür hâle getirir ve akranların olumsuz tepkileri mahcubiyetin ve sessiz kalma davranışının artmasına yol açabilir. Katılımcılar ayrıca çevrim içi oyunlar veya sohbet siteleri gibi gayriresmî ya da sanal ortamlarda kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmiştir; çünkü bu ortamlarda doğrudan değerlendirmeye daha az maruz kalmaktadırlar. Katılımcı 6 şöyle demiştir:

"Sanal ortamlar daha rahat. Rezil olma korkusu yok. Kimse beni tanımıyor, bu yüzden kaygı yaşamadan İngilizce konuşabiliyorum."

Son dışsal faktör aile baskısıdır. Bazı katılımcılar, düzgün davranmalarının, sessiz kalmalarının ve başkalarının önünde hata yapmamalarının beklendiği geleneksel aile ortamlarında büyüdüklerini ifade etmiştir. Bu geçmişin çekingenlik ve içe dönüklüğe katkıda bulunduğunu düşünmektedirler. Bu bulgu, konuşma kaygısının yalnızca sınıfla ilişkili faktörler tarafından değil, aynı zamanda öğrencilerin geçmiş sosyalleşme deneyimleri tarafından da şekillendirilebileceğini göstermektedir. Güçlü aile baskısı altında yetişmiş öğrenciler eleştiri, düzeltme veya yargılanmaya karşı daha hassas hâle gelebilirler. Bu nedenle sınıf arkadaşlarının ve öğretim elemanının önünde İngilizce konuştuklarında, hatalarının olumsuz biçimde değerlendirileceğini hissedebilirler.

Bu bulgu aynı zamanda öğrenen kimliğiyle de ilişkilidir. Öğrenciler kendilerini çekingen, sessiz veya içe dönük bireyler olarak görüyorlarsa toplum önünde konuşmaktan veya hata yapmaktan kaçınması gereken kişiler olarak konumlandırabilirler. Bu anlamda aile baskısı, öğrencilerin özgüvenini zayıflatarak ve iletişim kurma isteklilikerini azaltarak konuşma kaygısını dolaylı biçimde artırabilir.

İçsel Faktörler

İçsel faktörler arasında dil bilgisi eksikliği, yetersiz kelime bilgisi ve yanlış telaffuz etme korkusu yer almaktadır. Bunlar doğrudan öğrencilerin algıladıkları dilsel yeterlikle bağlantılı olduğundan dil ile ilişkili faktörler olarak da tanımlanabilir. Katılımcıların çoğu dil bilgisi açısından kendilerini yetersiz hissettiklerini ve başarılı biçimde konuşmak için dil bilgisinin gerekli olduğuna inandıklarını ifade etmiştir. Katılımcı 2 şöyle demiştir:

"Dil bilgisi altyapım yok. Her zaman dil bilgisi açısından doğru cümleler kuramıyorum. Kelimeleri bilmediğim için cümleleri tamamlayamadığım zamanlar oluyor."

Katılımcı 7 de benzer biçimde dil bilgisi, kelime bilgisi ve telaffuzu konuşma kaygısının kaynakları olarak vurgulamıştır:

"İngilizce derslerinde İngilizce konuşurken genellikle kaygılanıyorum. Dil bilgisini tam olarak bilmiyorum. Belki kendimi ifade edebilirim ama tam olarak ifade edemiyorum. Kelime eksiğim var. Telaffuz açısından da fonetik dersi almadım."

Bu ifadeler, öğrencilerin algıladıkları dilsel yetersizliğin özgüvenlerini zayıflatabildiğini ve kaygıyı artırabildiğini göstermektedir. Kelime bilgisi eksikliği de önemli bir konuşma kaygısı kaynağı olarak belirlenmiştir. Konuşma, öğrencilerin gerçek zamanlı iletişim sırasında kelimeleri hızlı biçimde hatırlamasını gerektirir. Öğrenciler uygun kelimeyi bulamadıklarında tereddüt edebilir, duraksayabilir veya düşüncelerini açık biçimde ifade edemeyebilirler. Bu bulgu, yetersiz kelime bilgisinin konuşma kaygısına katkıda bulunan yaygın bir faktör olduğunu bildiren Ahmed et al. (2017) ve Rajitha ve Alamelu'nun (2020) bulgularıyla uyumludur.

Yanlış telaffuz etme korkusu da bir başka kaygı kaynağıdır. Telaffuz sözlü iletişim sırasında doğrudan fark edildiğinden, öğrenciler bir kelimeyi yanlış telaffuz etmenin dilsel yetersizliklerini öğretim elemanı ve sınıf arkadaşları karşısında görünür hâle getirdiğini düşünebilirler. Bu bulgu yine olumsuz değerlendirilme korkusuyla ilişkilendirilebilir (Horwitz vd., 1986). Öğrenciler telaffuz hatalarının gülünmeye, eleştiriye veya utanmaya yol açacağına inanırlarsa konuşmaktan kaçınabilirler. MacIntyre ve Gardner'ın (1994) belirttiği üzere kaygı, bilişsel işlemlemeyi ve performansı etkileyebilir; dolayısıyla kaygılı öğrenciler konuşma görevleri sırasında kelimeleri hatırlamakta ve doğru telaffuz etmekte zorlanabilirler. Böylece yanlış telaffuz etme korkusunun kaygıyı artırdığı, kaygının performansı zayıflattığı ve düşük performansın da düşük özgüveni pekiştirdiği bir döngü ortaya çıkabilir.

Katılımcıların Konuşma Kaygısının Azaltılmasına İlişkin Görüşleri

Tablo 4. Katılımcıların Konuşma Kaygısının Azaltılmasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar
Katılımcı görüşleri	Akademik	Kelime bilgisini geliştirme; dil bilgisi yapılarını tekrar etme; telaffuzu geliştirme; İngilizce roman ve hikâyeler okuma; İngilizce diyaloglar dinleme
Katılımcı görüşleri	Sosyal ve Çevresel	Öğretim elemanının teşviki; konuşma sonrasında geri bildirim; yabancı arkadaşlar edinme; sınıf arkadaşlarının konuşmayı kesmemesi; öğretim elemanıyla bireysel pratik

Tablo 4'te görüldüğü üzere, katılımcıların konuşma kaygısının azaltılmasına yönelik görüşleri akademik ve sosyal/çevresel kategoriler altında toplanmıştır. Akademik kategoride katılımcılar kelime bilgilerini geliştirmeleri, dil bilgisi konularını tekrar etmeleri, telaffuzlarını iyileştirmeleri, İngilizce metinler okumaları ve İngilizce materyaller dinlemeleri gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı 8 şöyle ifade etmiştir:

"Dil bilgisi kurallarını doğru biçimde öğrenir ve kelime bilgimi geliştirirsem kendimi rahat hisseder ve özgüvenli biçimde konuşabilirim."

Katılımcılar İngilizceye daha fazla maruz kalmanın öneminin farkındadır. İngilizce hikâyeler, denemeler ve romanlar okumanın akıcılıklarını geliştirmelerine ve daha özgüvenli konuşmacılar hâline gelmelerine yardımcı olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, ikinci dil ediniminde anlaşılabilir girdinin rolünü vurgulayan Krashen'ın (2002) girdi hipoteziyle uyumludur. Öğrenciler okuma yoluyla kelime dağarcığına, cümle yapılarına ve farklı dil kullanım örüntülerine maruz kalmaktadır. Dolayısıyla okuma, öğrencilerin dilsel kaynaklarını zenginleştirerek ve sözlü iletişime daha hazırlıklı hissetmelerini sağlayarak konuşma gelişimini dolaylı biçimde destekleyebilir.

İngilizce şarkılar ve diyaloglar dinlemek, İngilizce altyazılı film veya dizi izlemek de kaygıyı azaltmaya yönelik stratejiler olarak önerilmiştir. Bu etkinlikler, öğrencilerin İngilizceyle gayriresmî ve keyifli yollarla etkileşime girmelerine olanak sağladığından duyuşsal engellerini azaltabilir. Bu açıdan katılımcıların görüşleri, dil ediniminin kaygının düşük, motivasyon ve özgüvenin ise yüksek olduğu durumlarda daha etkili olduğunu ileri süren Krashen'ın (2002) duyuşsal filtre hipoteziyle de ilişkilidir.

Sosyal ve çevresel kategoride katılımcılar öğretim elemanının teşvikini, konuşmadan sonra geri bildirim verilmesini, yabancı arkadaşlar edinmeyi, akranların konuşmayı kesmemesini ve öğretim elemanıyla bireysel konuşma pratiğini vurgulamıştır. Katılımcı 7 şöyle ifade etmiştir:

"Bunu yapabileceğime inanabilmem için öğretim elemanı tarafından yönlendirilmek istiyorum. İngilizce konuşmam için teşvik edilmeye ihtiyacım var. Takdir edildiğimi gösteren herhangi bir tepki veya jest görmediğimde özgüvenimi kaybedebilirim."

Bu bulgu, öğretmen desteğinin konuşma kaygısının azaltılmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Katılımcılar öğretim elemanının kendilerine rehberlik etmesini, onları cesaretlendirmesini ve konuşmalarından sonra geri bildirim vermesini beklemektedir. Geri bildirim destekleyici ve tehdit edici olmayan biçimde sunulduğunda onu bir rehberlik biçimi olarak değerlendirmektedirler. Bu bulgu, Young'ın (1991) düşük kaygılı bir sınıf ortamının önemine yaptığı vurguyla uyumludur.

Katılımcılar ayrıca konuşma kaygısını azaltmanın bir yolu olarak yabancı arkadaşlar edinmeyi önermiştir. Bazıları ana dili İngilizce olan veya yabancı kişilerle iletişim kurmanın kaygılarını aşmalarına ve İngilizceyi daha doğal biçimde kullanmalarına yardımcı olacağına inanmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf dışında gerçek iletişim fırsatlarına önem verdiklerini göstermektedir. Bu tür etkileşimler, öğrencilerin kendilerini yalnızca sınıfta değerlendirilen öğrenciler olarak değil, İngilizceyi gerçek anlamda kullanan bireyler olarak görmelerine yardımcı olabilir. Dolayısıyla gerçek iletişim, daha olumlu bir İngilizce konuşan kimliğinin gelişimine katkı sağlayabilir.

Akranların konuşmayı kesmesi bir diğer önemli konu olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar sınıf arkadaşlarının konuşmalarını kesmesi, alay etmesi veya konuşmaları hakkında olumsuz yorum yapması durumunda gergin hissettiklerini ifade etmiştir. Katılımcı 7 şöyle demiştir:

"Bir keresinde konu hakkında konuşurken bir kelimeyi yanlış telaffuz ettim. Sınıf arkadaşlarım arasında hafif bir alay oldu ve bu beni kötü hissettirdi. Bazen gülüyorum ama bunu gerçek duygularımı gizlemek için yapıyorum. Küçük düşmüş ve gergin hissettim. İngilizce konuşurken veya sorulara cevap verirken sınıf arkadaşlarımın sessiz kalmasını istiyorum."

Bu bulgu, sınıf içi etkileşimin öğrencilerin konuşma istekliliğini güçlü biçimde etkilediğini göstermektedir. Yabancı dilde konuşmak yalnızca bilişsel bir eylem değil, aynı zamanda sosyal bir performanstır. Akranların olumsuz tepkileri özgüveni zedeleyebilir ve kaçınma davranışını güçlendirebilir; buna karşılık destekleyici bir sınıf ortamı öğrencilerin risk almalarını, hataları hoşgörüyle karşılamalarını ve daha aktif biçimde katılım göstermelerini teşvik edebilir.

Kaygının azaltılmasıyla ilişkili son bulgu, bireysel konuşma pratiğine duyulan ihtiyaçtır. Katılımcıların çoğu dersten önce veya sonra öğretim elemanıyla birebir İngilizce pratiği yapabilmeleri durumunda kendilerini daha rahat hissedeceklerini belirtmiştir. Bu tercih, olumsuz değerlendirilme korkusuyla ilişkilendirilebilir; çünkü birebir etkileşim, akranların önünde konuşmaya göre daha güvenli algılanmaktadır. Bununla birlikte Katılımcı 8 farklı bir görüş ifade etmiş ve ders sırasında diğer öğrencileri dinlemenin kendi hatalarını fark edip düzeltmesine yardımcı olabileceğini belirtmiştir:

"Grupta İngilizce konuşma uygulamaları olursa arkadaşlarımın konuşmalarını dinleyip ona göre konuşabilirim. Kendimi onlarla karşılaştırabilirim."

Bu yanıt, sınıf ortamı destekleyici olduğunda akran etkileşiminin de öğrenmeyi destekleyebileceğini göstermektedir. Diğer katılımcıların çoğunun aksine Katılımcı 8, sınıf içinde konuşmayı yalnızca bir kaygı kaynağı olarak değil, aynı zamanda öz izleme ve akran öğrenmesi açısından bir fırsat olarak değerlendirmiştir. Bu durum, öğrencilerin akran etkileşimini özgüvenlerine, önceki öğrenme deneyimlerine ve akran geri bildirimine yönelik tutumlarına bağlı olarak farklı biçimlerde deneyimleyebileceklerini göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, EFL öğrencilerinde İngilizce konuşma kaygısının nedenlerini araştırmayı ve öğrencilerin bu kaygının nasıl azaltılabileceğine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular, sekiz katılımcının altısının İngilizce konuşurken kaygı, gerginlik veya rahatsızlık yaşadığını, yalnızca iki katılımcının sözlü iletişim sırasında kendilerini rahat hissettiklerini

belirttiğini göstermiştir. Bu sonuç, konuşma kaygısının katılımcılar arasında yaygın bir deneyim olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte çalışma tek bir fakülteden az sayıda öğrenciyle yürütüldüğü için bulgular tüm EFL öğrencilerine genellenmemelidir. Bunun yerine bulgular, dil alanı dışında öğrenim gören EFL öğrencilerinden elde edilen bağlama özgü nitel kanıtlar olarak değerlendirilmelidir.

Bu bulgu, konuşma kaygısının EFL bağlamlarında önemli bir sorun olmayı sürdürdüğünü gösteren güncel çalışmalarla uyumludur. Örneğin Mustamir'in (2024) meta-sentez çalışması konuşma kaygısının öğrencilerin özgüvenini, performansını ve genel dil gelişimini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Benzer şekilde Quvanch vd. (2024), EFL lisans öğrencilerinin orta düzeyde konuşma kaygısı yaşadıklarını ve yargılanma korkusu, unutkanlık, titreme ve özgüven eksikliğinin yaygın belirtiler arasında bulunduğunu ortaya koymuştur.

Mevcut çalışma da katılımcıların çoğunun İngilizce konuşmayı gerginlik, korku, utanma ve rahatsızlık duygularıyla ilişkilendirdiğini göstererek bu güncel bulguları desteklemektedir. Ancak geniş ölçekli veya derleme niteliğindeki birçok çalışmadan farklı olarak mevcut çalışma, İngilizce alanında öğrenim görmeyen Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin konuşma kaygısını nasıl deneyimlediğine ilişkin daha bağlama özgü bir açıklama sunmaktadır. Dolayısıyla çalışmanın katkısı, konuşma kaygısının var olduğunu göstermekten ziyade belirli bir öğrenen grubunda ve sınıf bağlamında nasıl ortaya çıktığını açıklamasında yatmaktadır.

Bulgular, konuşma kaygısının kaynaklarının dışsal ve içsel faktörler altında gruplandırılabileceğini göstermiştir. Dışsal faktörler arasında öğretim elemanının söz kesmesi, sınıf arkadaşlarının tutumları, sınıf ortamı ve aile baskısı yer almıştır. İçsel faktörler ise dil bilgisi eksikliği, yetersiz kelime bilgisi ve yanlış telaffuz etme korkusundan oluşmuştur. Bu sonuç, konuşma kaygısının tek bir faktörden değil, dilsel, psikolojik, sosyal ve öğretimsel değişkenlerin etkileşiminden kaynaklandığını gösteren güncel araştırmalarla uyumludur. Örneğin Diana vd. (2024), hazırlık eksikliği, hata yapma korkusu, sınırlı İngilizce becerileri, akademik performans konusunda aşırı kaygı ve başkalarının tepkilerinden korkmayı EFL konuşma kaygısının başlıca kaynakları olarak belirlemiştir. Benzer şekilde Paraguas (2025), güncel alanyazını inceleyerek düşük özgüven ve dilsel sınırlılıklar gibi içsel nedenlerin yanı sıra sınıf ortamı, akran tepkileri ve öğretmenle ilişkili faktörler gibi dışsal nedenleri de vurgulamıştır.

Mevcut çalışma, konuşma kaygısına ilişkin bu çok boyutlu bakış açısını desteklemektedir. Bununla birlikte aile baskısı ve geleneksel sosyalleşme deneyimlerinin öğrencilerin çekingenliğine ve konuşma konusundaki isteksizliklerine katkı sağlayabileceğini ortaya koyarak bağlama özgü bir boyut da eklemektedir. Çalışmada öne çıkan en önemli dışsal faktörlerden biri konuşma sırasında öğretim elemanının öğrencinin sözünü kesmesidir. Katılımcılar, konuşurken sözlerinin kesilmesinin veya hemen düzeltilmelerinin motivasyonlarını düşürdüğünü, söyleyeceklerini unutturduğunu ve gerginliklerini artırdığını belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmen davranışlarının ve geri bildirimin konuşma kaygısındaki rolünü vurgulayan güncel çalışmalarla uyumludur. Quvanch vd. (2024), yargılanma korkusu ve sınıfla ilişkili baskının konuşma kaygısının önemli bileşenleri olduğunu göstermiş; Diana vd. (2024) başkalarının tepkilerinden korkmanın önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır.

Mevcut çalışma bu bulguları genişleterek öğrencilerin öğretmen geri bildirimini bütünüyle reddetmediklerini göstermektedir. Aksine öğrenciler geri bildirim istemekte, ancak bunun konuşma tamamlandıktan sonra veya bireysel bir ortamda verilmesini tercih etmektedir. Bu ayrım pedagojik açıdan önemlidir. Geri bildirimin kendisinin mutlaka kaygı yaratmadığını; geri bildirimin zamanı, tonu ve herkesin önünde verilme biçiminin destekleyici veya tehdit edici olarak algılanmasını belirlediğini göstermektedir. Dolayısıyla anında ve herkesin önünde yapılan düzeltmeler kaygıyı artırabilirken, geciktirilmiş, yapıcı ve özel olarak verilen geri bildirim öğrencilerin özgüven geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Sınıf arkadaşlarının tutumları da önemli bir konuşma kaygısı kaynağı olarak belirlenmiştir. Katılımcılar akranları tarafından gülünme, alay edilme veya yargılanma korkusu nedeniyle kaygı yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, olumsuz değerlendirilme korkusu ve başkalarının tepkilerinden korkmanın konuşma kaygısının temel unsurlarından biri olmaya devam ettiğini gösteren güncel araştırmalarla uyumludur. Quvanch vd. (2024), yargılanma korkusunun EFL konuşma kaygısının yaygın özelliklerinden biri olduğunu bildirirken, Diana vd. (2024) da öğrencilerin başkalarının tepkilerinden korkmalarının kaygılarına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Mevcut çalışma bu bulguları doğrulamakla birlikte akran yargısının sınıf ortamında bir tür sosyal baskı olarak nasıl işleyebileceğini de göstermektedir. Konuşma, öğrencilerin hatalarını doğrudan görünür hâle getirdiğinden öğrenciler mahcubiyetten kaçınmak amacıyla sessiz kalmayı tercih edebilirler. Bu nedenle konuşma kaygısı yalnızca bireysel bir duygusal güçlük olarak değil, aynı zamanda sosyal olarak inşa edilen bir sınıf deneyimi olarak da anlaşılmalıdır.

Sınıf ortamının da katılımcıların konuşma kaygısını şekillendirdiği belirlenmiştir. Katılımcılar özellikle performanslarının değerlendirileceğini bildikleri resmî sınıf ortamlarında daha fazla kaygı yaşadıklarını ifade etmiştir. Buna karşılık bazı öğrenciler çevrim içi oyunlar veya sohbet platformları gibi gayriresmî ya da sanal ortamlarda iletişimin daha az yargılayıcı ve sınav odaklı olması nedeniyle kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmiştir. Bu bulgu, kaygıyı azaltıcı uygulamalara ilişkin güncel çalışmalarla karşılaştırıldığında önem taşımaktadır. Liu ve Wang (2023), çevrim içi EFL öğrenme ortamlarında öğretmen desteği ve uygun öğretim stratejileri yoluyla kaygının azaltılmasının önemini vurgulamıştır. Mevcut çalışma da benzer biçimde öğrenciler ortamı daha az tehdit edici olarak algıladıklarında kaygının azaldığını göstermektedir. Bununla birlikte, konuşmanın iletişimsel bir eylem yerine esas olarak değerlendirilecek bir performans biçiminde ele alınması durumunda sınıf ortamının kendisinin de kaygı üretebileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle düşük kaygılı bir sınıf ortamı oluşturmak yalnızca konuşma etkinliklerinin sayısını artırmayı değil, aynı zamanda konuşmanın gerçekleştiği duygusal ve sosyal koşulları değiştirmeyi gerektirmektedir.

Aile baskısı da bu çalışmada belirlenen dışsal faktörlerden biridir. Bazı katılımcılar sessiz, itaatkâr ve düzgün davranmalarının beklendiği geleneksel aile ortamlarında büyüdüklerini belirtmiş ve bu beklentilerin çekingenliklerine ve özgüven eksikliklerine katkıda bulunduğuna inandıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, daha çok sınıf temelli, dilsel ve psikolojik faktörlere odaklanma eğiliminde olan birçok güncel çalışmadan farklılaşmaktadır. Mustamir (2024), Quvanch et al. (2024) ve Paraguas (2025) gibi güncel çalışmalar konuşma kaygısının çok boyutlu niteliğini vurgulasa da aile geçmişi her zaman temel bir kaynak olarak ele alınmamaktadır. Bu açıdan mevcut çalışma, konuşma kaygısının sınıf dışındaki sosyalleşme deneyimleriyle de ilişkili olabileceğini göstererek bağlama özgü bir katkı sunmaktadır. Bu durum, bazı öğrencilerin konuşma konusundaki isteksizliklerinin yalnızca sınırlı kelime bilgisi veya telaffuz sorunlarından değil, aynı zamanda sessizlik, itaat ve toplum önünde kendini ifade etmeye ilişkin daha geniş kültürel ve ailesel beklentilerden kaynaklanabileceğini göstermektedir.

Çalışmada belirlenen içsel faktörler; dil bilgisine ilişkin endişeler, yetersiz kelime bilgisi ve yanlış telaffuz etme korkusudur. Bu bulgular güncel araştırmalar tarafından güçlü biçimde desteklenmektedir. Diana vd. (2024), sınırlı İngilizce becerilerinin ve hazırlık eksikliğinin konuşma kaygısına katkıda bulunduğunu ortaya koyarken, Quvanch et al. (2024) unutkanlık ve yargılanma korkusunun EFL öğrencileri arasında yaygın kaygı belirtileri olduğunu bildirmiştir. Mustamir'in (2024) meta-sentezi de konuşma kaygısının öğrencilerin performansını ve özgüvenini etkilediğini göstermektedir.Mevcut çalışma bu bulguları destekleyerek dilsel sınırlılıkların yalnızca dil ile ilişkili sorunlar değil, aynı zamanda psikolojik tetikleyiciler olduğunu göstermektedir. Öğrenciler dil bilgisi, kelime bilgisi veya telaffuzlarının yetersiz olduğuna inandıklarında bu yetersizliklerin başkaları tarafından fark edilmesini istemedikleri için konuşmaktan kaçınabilirler. Bu nedenle içsel ve dışsal faktörler birbirinden tamamen ayrı değerlendirilmemelidir. Sınırlı kelime bilgisi veya yanlış telaffuz

etme korkusu, öğrencilerin aynı zamanda öğretmen düzeltmesinden veya akran yargısından korktuğu durumlarda daha fazla kaygıya yol açmaktadır.

Kelime bilgisiyle ilgili güçlüklerin özellikle önemli olduğu görülmüştür; çünkü konuşma gerçek zamanlı iletişim sırasında öğrencilerin kelimeleri hızlı biçimde hatırlamasını gerektirir. Öğrenciler ihtiyaç duydukları kelimeleri hatırlayamadıklarında duraksayabilir, eksik cümleler kurabilir veya düşüncelerini açık biçimde ifade edemeyebilirler. Bu durum sınıf arkadaşları veya öğretim elemanı tarafından yargılanma korkusunu artırabilir. Benzer şekilde yanlış telaffuz etme korkusu da öğrencileri konuşmaktan caydırabilir; çünkü telaffuz hataları sözlü iletişim sırasında hemen fark edilmektedir. Bu bulgu, dilsel yeterlik ile konuşma özgüveni arasındaki ilişkiyi vurgulayan güncel çalışmalarla uyumludur. Bununla birlikte mevcut çalışma, yalnızca dilsel yeterliğin geliştirilmesinin konuşma kaygısını azaltmak için yeterli olmayabileceğini de göstermektedir. Öğrencilerin dil bilgisi, kelime bilgisi ve telaffuzlarını anlamlı iletişim içinde kullanabilecekleri, duygusal açıdan güvenli fırsatlara da ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu nedenle dilsel destek, duyuşsal ve etkileşimsel destekle birlikte sunulmalıdır.

Konuşma kaygısının azaltılması konusunda katılımcılar hem bireysel hem de sınıf temelli stratejiler önermiştir. Katılımcılar; dil bilgisi, kelime bilgisi ve telaffuzun geliştirilmesi, İngilizceye daha fazla maruz kalma, destekleyici geri bildirim alma, öğretim elemanıyla bireysel pratik yapma, olumsuz akran değerlendirmesinden kaçınma ve yabancı konuşmacılarla iletişim kurma yoluyla kaygının azaltılabileceğine inanmaktadır. Bu öneriler, başa çıkma stratejilerine ilişkin güncel çalışmalarla uyumludur. Diana et al. (2024), öğrencilerin düşünce yapılarını değiştirme, rahatlama, özgüven geliştirme ve konuşma becerilerini iyileştirme gibi stratejiler kullandıklarını belirlemiştir. Quvanch vd. (2024) da başa çıkma stratejilerini incelemiş ve öğrencilerin hazırlık ve özgüven geliştirme uygulamaları yoluyla konuşma kaygısını yönetmeye çalıştıklarını göstermiştir. Benzer şekilde Lestari vd. (2025), EFL konuşma kaygısının yönetilmesine yönelik stratejileri ele almış ve hazırlık ile destekleyici öğrenme koşullarının önemini vurgulamıştır. Mevcut çalışma bu bulguları desteklemekle birlikte, öğrencilerin tüm sınıfın önünde konuşmaya kıyasla duygusal açıdan daha güvenli gördükleri için öğretim elemanıyla bireysel pratik yapmayı tercih edebileceklerini de ortaya koymaktadır. Bu nokta önemlidir; çünkü kaygının azaltılmasının yalnızca öğrencilere daha fazla konuşma pratiği yaptırmakla ilgili olmadığını, doğru türde konuşma pratiği sunmakla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların destekleyici öğretmen geri bildirimine yaptığı vurgu, müdahale odaklı araştırmalarla da uyumludur. Kayhan'ın (2025) meta-analizi, müdahale çalışmalarının yabancı dilde konuşma kaygısının azaltılması üzerinde olumlu etkileri olabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Xiong vd. (2024), yabancı dil kaygısına yönelik müdahalelerin meta-analizi ve sistematik derlemesinde müdahale temelli uygulamaların dil kaygısının olumsuz etkilerinin azaltılmasına yardımcı olabileceğini vurgulamıştır. Mevcut çalışma bu bulguları nitel bir bakış açısıyla desteklemektedir. Öğrencilerin kendilerinin destekleyici geri bildirim, tehdit edici olmayan düzeltme ve daha fazla uygulama fırsatı beklediklerini göstermektedir. Bununla birlikte müdahale ve geri bildirim uygulamalarının öğrenen profillerine uyarlanması gerektiğini de ortaya koymaktadır. Dil alanı dışında öğrenim gören öğrenciler kendilerini öncelikle İngilizce öğrenen bireyler olarak tanımlamayabileceklerinden, duygusal açıdan güvenli uygulamalar, bireysel teşvik ve akran desteği bu öğrenciler açısından özellikle önemli olabilir.

Bulgular ayrıca konuşma kaygısı açısından kadın ve erkek katılımcılar arasında belirgin bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu sonuç, cinsiyet, yeterlik düzeyi veya akademik yıl açısından konuşma kaygısında anlamlı bir farklılık olmadığını bildiren Quvanch vd. (2024) ile benzerlik göstermektedir. Ancak mevcut çalışmada örneklem küçük ve cinsiyet dağılımı dengesiz olduğundan, altı erkek ve iki kadın katılımcıyla elde edilen bu bulgu dikkatle yorumlanmalıdır. Bu nedenle çalışma cinsiyet farklılıklarına ilişkin güçlü iddialarda bulunamaz. Bunun yerine, küçük ölçekli nitel

araştırmalarda cinsiyete ilişkin bulguların kesin sonuçlar olarak değil, keşfedici bulgular olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Daha büyük ve cinsiyet açısından daha dengeli örneklemlerle gerçekleştirilecek gelecekteki araştırmalar, cinsiyet ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiye dair daha açık kanıtlar sunabilir.

Genel olarak mevcut çalışmanın bulguları, EFL konuşma kaygısına ilişkin güncel araştırmalarla büyük ölçüde uyumludur. Güncel çalışmalarla benzer biçimde bu araştırmada da olumsuz değerlendirilme korkusu, öğretmen düzeltmesi, akran tutumları, yetersiz kelime bilgisi, dil bilgisi sorunları, yanlış telaffuz, özgüven eksikliği ve sınırlı konuşma pratiğinin önemli kaygı kaynakları olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışma bağlama özgü iki önemli katkı sunmaktadır. İlk olarak aile baskısı ve geleneksel sosyalleşme deneyimlerinin öğrencilerin çekingenliğini ve konuşma konusundaki isteksizliğini etkileyebileceğini göstermektedir. İkinci olarak öğretim elemanıyla bireysel pratik yapmanın ve yabancı konuşmacılarla gerçek iletişim kurmanın kaygıyı azaltıcı stratejiler olarak önemini vurgulamaktadır. Bu bulgular, konuşma kaygısının öğrenen merkezli ve bağlama duyarlı bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini göstermektedir. Öğretim elemanları yalnızca dilsel hataları düzeltmeye odaklanmamalı; aynı zamanda öğrencilerin İngilizce konuşurken özgüvenlerini aşamalı olarak geliştirebilecekleri, duygusal açıdan güvenli, sosyal açıdan destekleyici ve iletişim odaklı sınıf ortamları oluşturmalıdır.

References

Abrar, M. (2019). An investigation into Indonesian EFL university students' speaking anxiety. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies), 4*(2). https://doi.org/10.30762/jeels.v4i2.358

Ahmed, N., Pathan, Z. H., & Khan, F. S. (2017). Exploring the causes of English language speaking anxiety among postgraduate students of University of Balochistan, Pakistan. *International Journal of English Linguistics, 7*(2), 99. https://doi.org/10.5539/ijel.v7n2p99

Akramy, S. A. (2020). Speaking anxiety in an Afghan EFL setting: A case study of an Afghan university. *Language in India, 20*(12), 161–182.

Alhasan, R. F., Huwari, I. F., Alqaryouti, M. H., Sadeq, A. E., Alkhaldi, A. A., & Alruzzi, K. A. (2024). Confronting English-speaking anxiety: A qualitative study of Jordanian undergraduates at Zarqa University. *Journal of Language Teaching and Research, 15*(6), 1782–1790.

Al-Khotaba, H., Alkhataba, E., Abdul-Hamid, S., & Ibrahim, B. (2019). Foreign language speaking anxiety: A psycholinguistic barrier affecting speaking achievement of Saudi EFL learners. *Arab World English Journal, 10*(4), 313–329. https://doi.org/10.24093/awej/vol10no4.23

Ansari, M. S. (2015). Speaking anxiety in ESL/EFL classrooms: A holistic approach and practical study. *International Journal of Educational Investigations, 2*(4), 38–46.

Aydın, S. (2016). A Qualitative research on foreign language teaching anxiety. *The Qualitative Report, 21*(4), 629–642.

Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(2), 101–109.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.

Campbell, C. M. (1999). Language anxiety in men and women: Dealing with gender difference in the language classroom. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 191–215). McGraw-Hill.

Chen, M.-A., & Hwang, G.-J. (2020). Effects of a concept mapping-based flipped learning approach on EFL students' English-speaking performance, critical thinking awareness and speaking anxiety. *British Journal of Educational Technology, 51*(3), 817–834.

Chen, Y. (2015). *ESL students' language anxiety in in-class oral presentations* [Unpublished master's thesis]. Marshall University.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.

Dalkılıç, N. (2013). The role of foreign language classroom anxiety in English speaking courses. *Çukurova University Journal of Social Sciences Institute, 8*(8), 70–82.

Demir, H. (2015). *Anxiety factors in learning English as a foreign language: Case of Turkish students learning English in Georgia* [Unpublished doctoral dissertation]. International Black Sea University.

Diana, M., & Renandya, W. A. (2024). Researching factors and coping strategies of EFL students' speaking anxiety. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities, 12*(1), 250–271. https://doi.org/10.22373/ej.v12i1.22733

Glomo-Narzoles, D. T., & Glomo-Palermo, D. T. (2021). Exploring the attitude towards English and speaking anxiety of the EFL learners. *International Journal of English Language and Literature Studies, 10*(2), 122–131. https://doi.org/10.18488/journal.23.2021.102.122.131

Hasibuan, A., & Irzawati, I. (2020). Students' speaking anxiety on their speaking performance: A study of EFL learners. In *Proceedings of the International Conference on Education, Language and Society*. https://doi.org/10.2991/assehr.k.200115.017

Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: Flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research, 3*(3), 345–357. https://doi.org/10.1177/1468794103033004

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*, 112–126.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132.

Horwitz, E. K., & Young, D. J. (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Prentice Hall.

Hussain, I., Hashmi, B. N., & Shah, S. H. R. (2025). Investigating factors responsible for English speaking anxiety among university students. *Review Journal of Social Psychology & Social Works, 3*(2), 915–924. https://www.socialworksreview.com/index.php/Journal/article/view/251

Indrianty, S. (2016). Students' anxiety in speaking English: A case study in one hotel and tourism college in Bandung. *ELTIN Journal: Journal of English Language Teaching in Indonesia, 4*(1). http://ejournal.stkipsiliwangi.ac.id/index.php/eltin/article/view/337/258

Kayhan, S. (2025). The effect of intervention studies on foreign language speaking anxiety: A meta-analysis study. *Journal of Pedagogical Research, 9*(3), 62–83. https://doi.org/10.33902/JPR.202533156

Kim, J. O. (2018). Ongoing speaking anxiety of Korean EFL learners: Case study of a TOEIC intensive program. *The Journal of AsiaTEFL, 15*(1), 17–31. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.1.2.17

Krashen, S. D. (2002). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California.

Lestari, R. D., Syahid, A., & Widiastuty, H. (2025). Strategies for managing EFL speaking anxiety in an Indonesian university: A sequential explanatory study. *Journal of English Development, 5*(2), 304–314. https://doi.org/10.25217/jed.v5i2.5645

Liu, Y., & Wang, J. (2023). Strategies for reducing EFL learners' foreign language anxiety in online classes: Investigating teachers' teaching credentials and experience. *Heliyon, 9*(7), Article e17579. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17579

MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward theoretical clarification. *Language Learning, 39*(2), 251–275.

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

Mahmud, Y. S. (2018). Tracing back the issue of speaking anxiety among EFL learners: From possible causes to practical implications. *Journal of English Language Studies, 3*(2), 125–138. https://doi.org/10.30870/jels.v3i2.3580

Masuda, C. (2010). *Causes and effects of foreign language classroom anxiety: A case study of learners of Japanese in the United States* [Terminal project]. University of Oregon.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.

Mustafa, A. N., & Ahmed, Z. A. (2023). Students' speaking anxiety in EFL classroom. *International Journal of English Literature and Social Sciences, 8*(2).

Mustamir, M. (2024). Indonesian EFL learners and speaking anxiety: Insights from a meta-synthetic analysis. *English Review: Journal of English Education, 12*(2), 509–518. https://doi.org/10.25134/erjee.v12i2.9950

Nazara, S. (2011). Students' perception of EFL speaking skill development. *Journal of English Teaching, 1*(1), 28–43.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. Prentice Hall International English Language Teaching.

Nunan, D. (2000). *Language teaching methodology*. Pearson Education.

Öztürk, G. (2009). *Foreign language speaking anxiety and learner motivation: A case study at a Turkish state university* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.

Paraguas, A. S. (2025). Exploring the causes and factors of speaking anxiety of EFL students: A systematic literature review. *Canadian Journal of Educational and Social Studies, 5*(3), 79–90. https://doi.org/10.53103/cjess.v5i3.348

Quvanch, Z., Na, K. S., & Kew, S. N. (2024). Analyzing levels, factors and coping strategies of speaking anxiety among EFL undergraduates in Afghanistan. *Cogent Education, 11*(1), Article 2413225. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2413225

Rachman, S. (2004). *Anxiety*. Psychology Press.

Rajitha, K., & Alamelu, C. (2020). A study of factors affecting and causing speaking anxiety. *Procedia Computer Science, 172*, 1053–1058. https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.154

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Shamsi, A., Altaha, S., & Gilanlioglu, İ. (2019). The role of M-learning in decreasing speaking anxiety for EFL learners. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation, 2*(1), 276–282. https://doi.org/10.32996/ijllt.2019.2.1.34

Sosa-López, G., & Mora, J. C. (2022). The role of speaking anxiety on L2 English speaking fluency, accuracy and complexity. In J. Levis & A. Guskaroska (Eds.), *Proceedings of the 12th*

Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference. https://doi.org/10.31274/psllt.13362

Syakur, A. (1987). *Language testing and evaluation*. Sebelas Maret University Press.

Tania, M., Danim, S., & Yensy, N. A. (2025). Foreign language speaking anxiety: A systematic literature review of research developments and practical implications. *TPM – Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 32*(3), 850–861.

Tanveer, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Glasgow.

Tien, C. (2018). English speaking anxiety in EFL university classrooms in Taiwan. *European Journal of English Language Teaching, 4*(2), 21–34. https://doi.org/10.5281/zenodo.1473161

Topçu, E. G., & Başbay, M. (2020). The impact of collaborative activities on EFL learners' speaking anxiety levels and attitudes. *Çukurova University Faculty of Education Journal, 49*(2), 1184–1210. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd/issue/57389/649939

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson Education.

Xiong, Y., Zhang, Q., Zhao, L., Liu, S., Guan, H., Sui, Y., Feng, J., & Lee, K. M. R. (2024). A meta-analysis and systematic review of foreign language anxiety interventions among students. *Journal of Language and Social Psychology, 43*(5–6), 620–650. https://doi.org/10.1177/0261927X241291258

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12th ed.). Seçkin Yayıncılık.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal, 75*(4), 426–437. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x

Zarin, S. (2025). A thematic review of the effects of speaking anxiety-reducing interventions on L2 speech-producing efficiency in tertiary level. *Bulletin of Advanced English Studies, 10*(1), 43–52. https://doi.org/10.31559/BAES2025.10.1.5

Zeytin, Ö. (2007). *Effective techniques in teaching speaking* [Unpublished master's thesis]. Dokuz Eylül University.

Zhiping, D., & Paramasivam, S. (2013). Anxiety of speaking English in class among international students in a Malaysian university. *International Journal of Education and Research, 1*(11), 1–16.

ETHICAL DECLARATIONS

Research and Publication Ethics

The author(s) declare that this manuscript is an original work prepared in accordance with the principles of scientific research and publication ethics. The manuscript has not been previously published and is not currently under consideration for publication elsewhere.

All sources used in the preparation of this study have been properly cited and referenced. The author(s) confirm that the work contains no plagiarism, fabrication, falsification, or manipulation of data. The research findings are presented honestly and transparently in accordance with the principles of academic integrity.

Author Contributions

All authors have significantly contributed to the conception, design, analysis, and preparation of the manuscript. All authors have read and approved the final version of the manuscript and agree to its submission and publication.

Conflict of Interest

The author(s) declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this manuscript.

Funding

This research did not receive any specific grant, financial support, or funding from any public, commercial, or non-profit funding agencies.

Artificial Intelligence (AI) Usage Disclosure

During the preparation of this manuscript, artificial intelligence tools may have been used solely for limited purposes such as language editing, translation assistance, and stylistic improvement. Any AI-assisted translations or language corrections were carefully reviewed and verified by the author(s). Artificial intelligence tools were not used to generate the core scientific content, research design, analysis, or scholarly conclusions. All academic responsibility for the content of the manuscript rests entirely with the author(s).

Copyright and Permissions

The author(s) confirm that all necessary permissions for copyrighted materials have been obtained where required and that the manuscript does not violate any intellectual property rights.

Author Approval

All authors confirm that they have read and approved the final version of the manuscript and consent to its submission and publication.

ETİK BEYANLAR

Araştırma ve Yayın Etiği

Yazar(lar), bu makalenin özgün bir çalışma olduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun olarak hazırlandığını beyan eder. Makale daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olup başka bir dergide değerlendirme sürecinde değildir.

Çalışmada kullanılan tüm kaynaklar akademik kurallara uygun biçimde atıflanmıştır. Yazar(lar), çalışmanın intihal, veri uydurma, veri tahrifi veya manipülasyon içermediğini; araştırma bulgularının bilimsel dürüstlük ilkelerine uygun şekilde sunulduğunu beyan eder.

Yazar Katkısı

Tüm yazarlar çalışmanın tasarlanması, yürütülmesi, analizi ve makalenin hazırlanmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Tüm yazarlar makalenin son hâlini okuyup onaylamış ve yayımlanmasını kabul etmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazar(lar), bu makalenin yayımlanmasına ilişkin herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Finansal Destek

Bu araştırma herhangi bir kamu kurumu, ticari kuruluş veya kâr amacı gütmeyen kuruluş tarafından finansal olarak desteklenmemiştir.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Makalenin hazırlanması sürecinde yapay zekâ araçlarından yalnızca dil düzenleme, çeviri desteği ve anlatım iyileştirmesi amacıyla sınırlı ölçüde yararlanılmış olabilir. Yapay zekâ araçları tarafından yapılan çeviri ve dil düzenlemeleri yazar(lar) tarafından dikkatle kontrol edilmiştir. Yapay zekâ araçları çalışmanın bilimsel içeriğinin, araştırma tasarımının, analizlerinin veya akademik sonuçlarının oluşturulmasında kullanılmamıştır. Makalenin içeriğine ilişkin tüm akademik sorumluluk yazar(lar)a aittir.

Telif Hakları ve İzinler

Yazar(lar), telif hakkı gerektiren materyaller kullanılmışsa gerekli izinlerin alındığını ve çalışmanın herhangi bir fikrî mülkiyet hakkını ihlal etmediğini beyan eder.

Yazar Onayı

Tüm yazarlar makalenin son hâlini okuduklarını, onayladıklarını ve yayımlanmasını kabul ettiklerini beyan eder.