

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**İŞBİRLİĞİNE DAYALI KONUŞMA ETKİNLİKLERİ İLE İNGİLİZCE
SINIF KAYGISININ AZALTI LMASI VE DERSE YÖNELİK
TUTUMLARIN GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE BİR EYLEM
ARAŞTIRMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Emel TOPÇU GEDİKLİ

Danışman

Doç. Dr. Makbule BAŞBAY

İZMİR – 2018

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne sunduğum "İşbirliğine Dayalı Konuşma Etkinlikleri İle İngilizce Sınıf Kaygısının Azaltılması Ve Derse Yönelik Tutumların Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması" adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.


Emel TOPÇU GEDİKLİ



**T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Emel TOPÇU GEDİKLİ

Numarası : 92110005757

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim)

Tez Başlığı (Türkçe) : İşbirliğine Dayalı Tasarlanan İngilizce Etkinliklerin Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Tutum Düzeylerine Etkisi

Tez Başlığı (İngilizce) : The Impact of Cooperative Learning Activities on EFL Learners' Speaking Anxiety Level and Attitudes

Tez Savunma Tarihi : 24.12.2018

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık: İşbirliğine Dayalı Konuşma Etkinlikleri ile İngilizce Sınıf Kaygısının Azaltılması ve Derse Yönelik Tutumların Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması

Yeni İngilizce Başlık: An Action Research on Reducing English Classroom Anxiety and Improving Attitudes towards the Course with Cooperative Speaking Activities

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Nilay BÜMEN

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Şükran TOK

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Makbule BAŞBAĞ (Danışman)

Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme

İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle ☒

Oy çokluğuyla ☐

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

☒

☐

☐

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.
- Tezli yüksek lisans programlarında düzeltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

ÖNSÖZ

Yabancı dil bilmenin önemli bir ölçütü, o dili konuşabilmektir. Yıllardır İngilizce öğrenimi gören, ancak konuşma becerisini tam geliştiremeyen ve sorun yaşayan pek çok öğrenci ile karşılaşmaktayım. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar ve meslektaşlarımla görüşmeler doğrultusunda kaygı ve dile ilişkin olumsuz tutumun bu sorunda önemli rol oynadığı ve çözüm olarak grup çalışmalarının bir seçenek olabileceği kanısına vardım. Uygulamalı olarak, işbirliğine dayalı öğrenme, kaygı ve tutum kavramlarını birlikte ele alarak çalıştığım bu araştırmadan elde edilen sonuçların ve önerilerin politika yapıcılara, eğitim programı uzmanlarına ve öğretmenlere faydalı olmasını dilerim.

Bu uzun araştırmanın her aşamasında bana destek olan, zaman ayıran, çalışmama katkıda bulunan değerli insanlara teşekkürlerimi sunarım. Öncelikle tez aşaması boyunca büyük bir anlayışla destek veren, içtenlikle ve nezaketle önemli katkılar sağlayarak beni yönlendiren, çok değerli, donanımlı hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Makbule BAŞBAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans öğrenimim boyunca aldığım her ders ufkumu genişleterek bilimsel çalışma sürecinde bana katkı sağladı. Tüm ders hocalarım Sayın Prof. Dr. Nilay T. BÜMEN'e, Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL'a, Doç. Dr. Alper BAŞBAY'a, Doç. Dr. Gülsen ÜNVER'e, Doç. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN'e ve Doç. Dr. T. Oğuz BAŞOKÇU hocama çok teşekkür ederim. Jürimde yer alarak tezime önemli katkılar sunan Sayın Prof. Dr. Şükran TOK hocama ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Uygulamayı gerçekleştirmede sonsuz destek sağlayan Karadeniz Teknik Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölüm Başkanı Sayın Doç. Dr. Zeki Mustafa ÇIRAKLI hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Uygulama sırasında hem yönlendirmeleri, hem uzman incelemelerini gerçekleştiren Dr. Hasan SAĞLAMEL ve Oliver J. BLOCK hocalarıma da teşekkürlerimi sunmak isterim. Yüksek lisans öğrenimim süresince ortak dersler aldığımız, her aşamada destek sağlayan arkadaşım Dr. Ahmet DİKBAYIR'a ve Aysun ÖZTÜRK'e ayrıca çok teşekkür ederim. Bu alanı seçmem konusunda ilham veren merhum İlker UYSAL'a, tez sürecinde değerli katkıları ve yönlendirmeleri için meslektaşlarım Süleyman TURAN ve Sevda ÇAM'a çok teşekkür ederim. Son olarak yaşamım boyunca bana sevgi, saygı dolu bir aile ortamı sunan, bu günlere gelmemde çok emeği olan sevgili annem Emine TOPÇU, babam M. Ali TOPÇU, abim Levent TOPÇU'ya, tez sürecinde bana destek olan sevgili eşim Cengiz GEDİKLİ'ye sonsuz teşekkürler.

ÖZET

Bu çalışma, işbirliğine dayalı tasarlanan konuşma etkinliklerinin, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı ve tutum düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü hazırlık sınıflarından dokuz öğrenci ile altı haftalık çalışma yürütülmüştür. Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma desen türünde bir çalışmadır. Yöntem olarak eylem araştırması kullanılmıştır. Horwitz tarafından geliştirilen ve Aydın (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen İngilizce Dersine Yönelik Tutum ölçeği ön test-son test olarak uygulanmıştır. Öğrenciler her hafta çalışma değerlendirme formu doldurarak görüş belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmanın sonunda odak grup görüşmesi yapılmıştır. Elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Sonuçlar işbirliğine dayalı tasarlanan bu etkinlikler sayesinde, öğrencilerin derse yönelik kaygısının azaldığını ve olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Yapılan görüşmelere göre konuşma sırasında, hata yapma, doğru kelimeyi bulamama, kelimeyi doğru telaffuz edememe ve diğer öğrencilerin olası alaycı tavırları gibi korkuların kaygıya neden olabileceği saptanmıştır. Öğrenciler bu yüzden kaygıyı azaltan ya da ortadan kaldıran güvenli ve eğlenceli öğrenme ortamları aramaktadır. İşbirliği gerektiren grup çalışmaları, öğrencilere daha verimli öğrendikleri bu ortamı sağlamaktadır. Öğrenciler grup çalışmasının, konuşma becerilerini geliştirmede onlara olumlu katkı sağlayan avantajlı bir yöntem olduğunu düşünmektedir.

Anahtar Kelimler: İngilizce Konuşma Becerisi, Konuşma Etkinlikleri, İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Grup Çalışması, Kaygı, Tutum.

ABSTRACT

This study aimed to research the effect of collaborative activities on EFL learners' anxiety and attitude levels. A six-week study is carried out with nine preparatory school students who are enrolled in English Language and Literature Department. It is an action research. Foreign Language Anxiety Scale developed by Horwitz and adapted to Turkish by Aydoslu (2001) and Attitudes Towards English Course Scale developed by Aydoslu (2005) were carried out as a pre-test and post-test. Students filled weekly evaluation forms to express their opinions. Moreover, focus group interview was made. The content analysis was used to analyze the qualitative data. Results showed that students' anxiety level decreased and they developed positive attitudes towards speaking skill thanks to collaborative activities in group work. It is identified that the fear of making mistakes, wrong vocabulary choice, mispronunciation and probable peer mocking cause to anxiety. Students thus seek for a confident and enjoyable learning atmosphere which reduces or sweeps anxiety away. Group work requiring collaboration enables them to learn more effectively in such an atmosphere. Students think group work is an advantageous method which contributes them to improve their speaking skills.

Key Words: English Speaking Skill, Speaking Activities, Cooperative Learning, Group Work, Anxiety, Attitudes.

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	i
Özet.....	ii
Abstract.....	iii
İçindekiler.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	vii
Kısaltmalar.....	viii

I. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.3 Problem Cümlesi.....	4
1.4 Alt Problemler.....	4
1.5 Sayıtlar.....	4
1.6 Sınırlılıklar.....	4

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 İngilizce Dili Öğretimi ve Konuşma Becerisi.....	5
2.2 İşbirliğine Dayalı Öğrenme.....	6
2.3 Kaygı ve İngilizce Konuşma Becerisi.....	9
2.4 Tutum ve İngilizce Konuşma Becerisi.....	12
2.5 İlgili Araştırmalar.....	13
2.5.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	13
2.5.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	17

III. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli.....	21
3.2 Çalışma Grubu.....	21
3.3 İngilizce Konuşma Etkinlikleri.....	22
3.4 Veri Toplama Araçları.....	25
3.4.1 Nicel Veri Toplama Araçları.....	25
3.4.1.1 İngilizce Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği.....	25

3.4.1.2 İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	26
3.4.2 Nitel Veri Toplama Araçları.....	27
3.4.2.1 Odak Grup Görüşmesi.....	27
3.4.2.2 Haftalık Çalışma Değerlendirme Formu.....	28
3.5 Verilerin Toplanması.....	28
3.6 Verilerin Analizi.....	28
3.6.1 Nicel Verilerin Analizi.....	28
3.6.2 Nitel Verilerin Analizi.....	28
3.6.2.1 Önhazırlık.....	29
3.6.2.2 Verilerin Kodlanması.....	29
3.6.2.3 Temaların Bulunması.....	29
3.6.2.4 Verilerin Kodlanması ve Temalara Göre Düzenlenmesi.....	29
3.6.3 Araştırmacının Rolü.....	30
3.6.4 Geçerlik ve Güvenirlik.....	30
IV. BULGULAR	
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	31
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	33
4.2.1 Duyuşsal Özellikler.....	35
4.2.1.1 Hata yapma korkusu.....	35
4.2.1.2 Güven.....	36
4.2.1.3 Eğlence.....	38
4.2.2 Sosyal Ortam.....	38
4.2.2.1 Etkileşim.....	39
4.2.3 Bilişsel Özellikler.....	41
4.2.4 Öğretici Özellikleri.....	43
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	
5.1 Sonuçlar	45
5.2 Tartışma	45
5.3 Öneriler.....	49
5.3.1 Uygulamaya Dönük Öneriler.....	49
5.3.2 Yapılacak Araştırmalara Dönük Öneriler.....	49

KAYNAKÇA.....	50
----------------------	-----------

EKLER

Ek- 1. İngilizce Konuşma Etkinlileri.....	60
Ek- 2. Etkinliklerde Kullanılan Materyal Örnekleri.....	64
Ek- 3. İngilizce Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği.....	68
Ek- 4. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	70
Ek- 5. Görüşme Soruları.....	72
Ek- 6. Haftalık Çalışma Değerlendirme Formu.....	73
Ek- 7. Etik Kurul İzin Belgesi.....	74
Ek -8. İngilizce Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği İzni.....	77
Ek- 9. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İzni.....	78
Ek- 10. Özgeçmiş.....	79

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma Grubu.....	22
Tablo 2. Katılımcıların Kaygı Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	31
Tablo 3. Katılımcıların Kaygı Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	32
Tablo 4. Katılımcıların Tutum Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları.....	32
Tablo 5. Haftalık Çalışma Değerlendirme Formu.....	34

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şema 1. Öğrencilerin Etkinliklere İlişkin Görüşlerine İlişkin Tema ve Kodlar.....	35
---	----

KISALTMALAR

İDE: İngiliz Dili ve Edebiyatı

KTÜ: Karadeniz Teknik Üniversitesi

ELT: English Language Teaching (İngiliz Dili Öğretimi)

İDYTÖ: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği



I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde İngilizce öğrenenlerin sayısı azımsanamayacak kadar çoktur ve gün geçtikçe de artmaktadır. Öğrenciler ilköğretim, hatta okul öncesi dönemde İngilizce dersi ile tanışmakta ve genellikle lisans eğitimi de dâhil olmak üzere İngilizce öğrenimine devam etmektedir. Hatta pek çok yükseköğrenim mezunu ya da mezun adayı İngilizce öğrenimini özel dil okullarına giderek sürdürmektedir. Artan taleplere ve alınan eğitime rağmen, pek çok kişi özellikle konuşma becerilerinde yeterli olmadığını düşünmektedir. Nitekim eğitimcilerin görüşleri de bu düşünceyi destekler niteliktedir. Uzun yıllardır İngilizce öğretmenliği yapan Uyan (2013), İngilizceyi tam öğrenemeyenlerin yani konuşamayanların hikayelerinden yola çıkarak yazdığı ve bir “İngilizce öğrenememe romanı” olarak nitelendirdiği kitabında, özellikle İngilizce konuşmadaki zorluklara mizah katarak dikkat çekmektedir.

İletişim kurmada önemli bir yeri olan konuşma becerileri öğrenme ortamlarında yerini tam anlamıyla alamamaktadır. Hatta yabancı dil yeterliliğini ölçen merkezi sınavlarda da dil bilgisi ve kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve kavrama, konuşma tamamlama gibi dil yeterliliği çoktan seçmeli testlerle ölçülürken, konuşma becerisi ile ilgili bir ölçme ve değerlendirme yapılmamaktadır. Güllüoğlu (2004), İngilizce hazırlık sınıflarında konuşma becerisinin geliştirilmesine yeterince önem verilmediğini tespit ederek, konuşma becerilerinin geliştirilmesi konusunda eksiklikler olduğu kanısına varmıştır. Barın (1997) çalışmasıyla dinleme ve konuşma becerilerinin önemi ortaya koyarak, bu becerilerin programa dahil edilmesinin gerekliliği ifade etmiştir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar, konuşma becerisinin geliştirilmesi için sürdürülen uygulamaların üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisini geliştirmede başarısız olduğu gerçeğini değiştirmemektedir (Zeytin, 2007).

Beceri ile bilgi arasında belirgin bir ayrım vardır. Her iki unsur da ezberlenip anlaşılabilir olmasına karşın, beceri taklit edilebilir ve uygulanabilir (Bygate,1987: 3-5). İngilizce öğretimi, gerçek anlamda konuşma becerisinin gelişmesini de kapsamalıdır. Öğrenmeyi kılavuzlama anlamına gelen öğretimde, daha çok “nasıl” sorusuna yanıt aranmaktadır. Kimi

durumlarda öğretimi yöntemler, öğretme rolü ya da sunuş becerileri olarak, eğitim programını ise bir programlama, bir plan ya da öğrenme yaşantıları düzeneği olarak düşünebiliriz. Öğrencilerin iletişim kurabildiği yaşantıları deneyimleyebilmesi için, konuşma etkinlikleri derste yer almalı ve öğrenciler, bu etkinliklere katılmaları için teşvik edilmelidir. Öğreticinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı rehber rolünde olduğu öğrenci merkezli öğretimde, öğrencilere daha çok konuşma olanağı sağlayan soru – cevap (özellikle açık uçlu sorular) ve grupla öğretim teknikleri kullanılabilir. Öğrenci katılımı, öğretim hizmetinin niteliğini arttırmada önemli bir eğitim durumu değişkenidir. Öğrenciler öğrenme sürecine etkin katıldıkları süre içinde daha kalıcı izli öğrenme yaşantılarına sahip olmaktadırlar. Öğrenci katılımını sağlamak için grup çalışması, drama, benzetim ve bilgisayar destekli öğretim çalışmalarına daha çok yer verilmelidir. Öğrencilerin öğretmen yerine arkadaşlarından yardım almasını ve tartışmasını destekleyen grupla öğrenme, etkin öğrenmenin ve işbirliğine dayalı öğrenme modelinin önemli öğelerindendir. Bu modelde öğretmenin rolü, öğrencileri yönlendirme, gruplar arasındaki ilişkileri düzenleme ve grup içindeki etkileşime ve işbirliğine rehberlik etmedir (Demirel, 2007).

Sadece öğretme yöntemi değil aynı zamanda öğrenci özellikleri de konuşma becerisini geliştirmede etkilidir. Öğrenci kaygı gibi olumsuz bir durum yaşıyorsa bu becerisini geliştirmede ona engel oluşturmaktadır. Alanyazına bakıldığında da bu konuya ilişkin araştırmalara rastlanmaktadır. Horwitz (1986), öğrencilerin sınıfta İngilizce konuşurken korktuklarını ve kaygı duyduklarını ifade etmektedir. MacIntyre ve Gardner (1991) de aynı şekilde yabancı dil sınıflarında konuşma becerisinin en çok korkulan beceri olduğunu vurgulamaktadır. Wörde (2003) ise grup çalışmaları ya da ikili çalışmaların kaygıyı azaltırken, sınıf önünde konuşma ya da sunum yapmanın öğrencilerde hata yapma korkusu ile birlikte kaygıya neden olduğunu tespit etmiştir.

Chiu (2010)'nın belirttiği gibi konuşma, üretkenlik gerektiren bir beceridir ve öğrenciler üzerinde daha çok kaygıya neden olmaktadır. Konuşma etkinliklerine derste yeterince yer verilmemesi ya da verilse bile grup çalışmasını içermemesi, konuşmaya teşvik edici yöntemlerin tercih edilmemesi gibi nedenler konuşma becerisini geliştirmeyi sekteye uğratmaktadır. Ancak öğrenme durumlarının yanı sıra, öğrenci özelliklerinin de bu süreçte önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Gülözer (2010), kaygısı yüksek öğrencilerin konuşma becerilerini yeterince geliştiremediğini ve bunun sonucunda olumsuz bir tutum geliştirerek konuşmaktan çekinip sessiz kalmayı tercih ettiğini belirtmektedir. Ona göre, bunun sonucunda iletişim kurmak daha da güçleşmektedir.

Yıllardır İngilizce öğrenimi gören, ancak konuşma becerisini tam geliştiremeyen ve sorun yaşayan pek çok öğrenci ile karşılaşmakta olan bir dil eğitimcisi olarak alanyazın taramalarım ve meslektaşlarımla görüşmeler doğrultusunda kaygı ve dile ilişkin olumsuz tutumun bu sorunda önemli rol oynadığı ve çözüm olarak grup çalışmalarının bir seçenek olabileceği kanısına vardım. Çalışmayı yürüttüğüm Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde Hazırlık Sınıflarında ders okutan meslektaşlarımla da benzer sorunları üzümlere dile getirdiğine tanık oldum. Uygulamalı olarak, işbirliğine dayalı öğrenme, kaygı ve tutum kavramlarını birlikte ele alarak çalıştığım bu araştırmadan elde edilen sonuçların ve önerilerin politika yapıcılara, eğitim programı uzmanlarına ve öğretmenlere faydalı olabileceğini umuyorum.

Tabatabaei, O., Afzali, M. Ve Mehrabi, M. (2015) de işbirliğine dayalı öğrenmenin İngilizce konuşma becerisine ve tutuma olumlu etkisi olduğunu söylemektedirler. Yapılan çalışmalar bağlamında, kaygı ve tutum özelliklerinin dikkate alınarak, grup çalışması ile tasarlanan öğrenme süreçlerinin bu özelliklere ve konuşma becerisine ilişkin sonuçlarının birlikte incelenmesinin, yabancı dilde konuşma becerisini geliştirmedeki aksaklıkların neler olduğunun anlaşılmasında ve giderilmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, işbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce konuşma etkinliklerinin üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersi kaygısı ve İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerini nasıl etkilediği ve öğrencilerin etkinliklere ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda konu ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmalar incelenerek yorumlanmış, yapılacak etkinlikler belirlenmiş, hazırlanan konuşma etkinlikleri programı uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Çalışmanın sonuçları işbirliğine dayalı etkinliklerin derse yönelik kaygı ve tutum üzerindeki etkilerini belirlerken, etkinlikler hakkındaki öğrenci görüşlerini de ortaya çıkartarak özellikle zorluk çekilen konuşma becerisi üzerinde durmaktadır. İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesi için yapılacak olan etkinliklerin ve bunlara ilişkin bulguların sonraki çalışmalara ve uygulamalara fikir verebileceği düşünülmektedir. Ayrıca işbirliğine dayalı tasarlanan etkinliklerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik rolünü belirlemek açısından da yarar sağlayacak bu çalışmada kullanılacak etkinlikler İngilizce program geliştirme komisyonlarına katkı sağlayabilir. İngilizce dersine giren tüm öğretmenlerin istedikleri seviyeye uyarlayabileceği bu etkinlikler daha etkin bir ders için kılavuz görevi görebilir. Hatta öğretmenler bu etkinliklerden faydalanarak ya da esinlenerek kendi sınıflarında bu tür konuşma etkinlikleri geliştirebilirler.

1.3. Problem Cümlesi

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine yönelik hazırlanmış işbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce konuşma etkinlikleri, öğrencilerin İngilizce sınıf kaygısı ve İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerini nasıl etkilemektedir? Öğrencilerin derste uygulanan etkinliklere ilişkin görüşleri nasıldır?

1.4. Alt Problemler

1. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine yönelik hazırlanmış işbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce konuşma etkinlikleri öğrencilerin;
 - a. İngilizce sınıf kaygısı düzeylerini,
 - b. İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerini nasıl etkilemektedir?
2. Öğrencilerin derste uygulanan etkinliklere ilişkin görüşleri nasıldır?

1.5.Sayıtlılar

Bu araştırmada öğrencilerin kaygı ve tutum ölçeklerindeki maddeleri içtenlikle yanıtladığı ve etkinlikler konusunda içtenlikle görüşlerini paylaştıkları varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma, altı hafta ve haftada bir buçuk saat süre; çalışma grubu olarak sadece İDE Hazırlık Sınıfı Öğrencileri ve beceri olarak konuşma becerisi ile sınırlıdır.

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin kuramsal çerçeveye ve konu ile ilgili yurt içinde ve dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. İngilizce Dil Öğretimi ve Konuşma Becerisi

Konuşma, günlük etkileşim ile iç içe geçmiş tanımlaması zor bir kavramdır. Dilbilim, Psikoloji, Antropoloji ve Sosyoloji gibi farklı alanlarda tanımlanan ve çalışılan bir konu olduğundan tam bir tanım yapmak da zordur (Gumperz, 1999, s.98). Tanımlamak için yapılacak en iyi şey, özellik, fonksiyon ve şartlar ile değerlendirmektir. Tanımlaması zor olan konuşmanın sözlük anlamı şöyledir: “Belli konudaki belli fikirleri sözlü olarak kelimelere dökerek anlatmak” (Türkçe Sözlük, 2005, s.1213). Thornbury ve Slade (2006, s.274-325) konuşmayı, “duygu, düşünce ve yargı içeren ve konusu aslında tahmin edilemeyen sosyal bir etkinlik” olarak tanımlamaktadır. Onlara göre konuşma, karşılıklı etkileşimin yanı sıra sosyal bir kimliktir.

Yabancı dil öğrenimde konuşma daha çok beceri anlamı kazanan bir kavram olarak karşımıza çıkar. Konuşma becerisi, amacı sözel iletişim olan ve bunun için bir konuşmacının ve bir dinleyicinin gerektiği; karşılıklı etkileşim içerisinde bulunan bir aktivite olarak tanımlanabilir (Valette, 1977). Araştırmalar konuşmanın en çok kaygıya neden olan beceri olduğunu göstermektedir (Horiwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Tüm ve Kunt, 2013). Aslında konuşma, yabancı dil öğrenirken yüksek risk içeren ve bu yüzden az ve yavaş kazanım sağlayan üretimsel bir dil becerisidir (Beebe, 1983, s.43). Pek çok dil öğrenen, konuşma becerisini dil bilmenin ölçütü olarak görmektedir. Okuma ve yazma becerilerinden ziyade özellikle sohbet edebilme yeteneği dil öğrenimini kanıtlayan ve akıcılık olarak adlandırılan bir durumdur. Onlar için kazanılacak en önemli beceri konuşmadır (Nazara, 2011). Ancak ne var ki, yabancı bir dilde psikoloji, ekonomi, spor gibi belli bir alanda önceden bilgi edinilerek daha kolay konuşmak mümkün iken, günlük konuşmada akışa ve şartlara göre değişen konuşmayı başlatmak ya da sürdürmek daha zordur (Gumperz, 1999). İngilizce öğretiminde konuşma becerisini geliştirme hedeflendiğinde, dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri öğrencilere iletişimsel bir ortamın hazırlanmasıdır (Byrne, 1986; Murcia, 1991; Shaw ve McDonough, 1993). İşte bu noktada yabancı dil öğretiminde etkin bir konuşma becerisi için, günlük akışı içeren gerçek ve doğal konuşmalar da hedeflenmelidir.

Konuşma sınıflarının etkin konuşmanın etkililiği için, ilginç etkinlikler, gerekli araç-gereçler ve yüksek motivasyon unsurları olan doğru bir yaklaşım sağlanmalıdır. Böylece konuşma sınıfları daha da başarılı olabilir (Applegate, 1975). Doğru yaklaşım bağlamında, tartışma, canlandırma, diyalog ve problem çözme gibi konuşmayı dolaylı bir şekilde teşvik edici etkinlikler tercih edilmelidir (Dornyei ve Thurrell, 1994, s.41). Öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemlerinden ziyade öğrenen merkezli, konuşma stratejileri ve grup çalışmaları içeren ve dile maruz kalınan iletişimsel bir yöntem izlenmelidir (Willis, 1996). Bununla birlikte, bol dilbilgisi içeren ve konuşmayı kısıtlayan kitaplar ya da daha kapsamlı ele alınacak olursa ders planları gözden geçirilmelidir (Thornbury, 1998, s.110). Öğretmenin görevi gerçek konuşmayı teşvik eden, duruma göre gerekli dilbilgisi kalıbı, kelime seçimi ve anlaşılır bir telaffuz sağlayan ve sosyo-kültürel öğeleri aktaran bir ders ortamında yol gösterici olmaktır (Nunan, 1999, s.241). Konuşma becerileri değerlendirilirken ılımlı bir hata düzetme yaklaşımı içerisinde olunmalıdır (Ohata, 2005). Ayrıca konuşma becerisini geliştirmek ve konuşmada bulunan birtakım bozuklukları giderebilmek için öğretmenlerin öğrencilere her fırsatta uygulama yaptırması gerekir. Bu uygulamalarda sınıfı ve konuşanı gözlemlerken yanlışların düzeltilmesi konusunda çok dikkatli olmalı, gereksiz müdahalelerden kaçınmalıdır. Yanlışlar için yapılacak çok sayıda müdahale öğrenciyi yıldıracaktır ve bu durumda cesareti azalan öğrenciler konuşma etkinliğine daha fazla katılmayacak, pasif duruma düşeceklerdir. Kendine güvenen ve etkileşim duygusu verilen öğrencilerin daha etkili, aktif ve konuşkan olduğu saptanmıştır (Barın, 2002: 17-22).

2.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Gömlüksiz (1997) tarafından kubaşık öğrenme olarak da bahsedilen bu kavram, 1900'lü yılların başında Piaget ve Vygotsky gibi önde gelen isimlerin düşüncelerinde rastlanılmaktadır. 1990 yılından sonra eğitimciler arasında daha da çok üzerinde durulmuştur. Johnson, Johnson ve Holubec (1993), işbirliğine dayalı öğretim ile ilgili olumlu bağlılık, yüz yüze etkileşim, sorumluluk bilinci (bireysel ve grup olarak), uygun sosyal beceri kullanımı ve grup süreci olmak üzere beş önemli özellik tanımlamaktadır. Olumlu bağlılık, hem bireysel hem grup olarak var olan potansiyelin en üst düzeyde açığa çıkarılarak üreticiliğin sağlanmasını hedefler. Temel görüşü "Bütün parçalarından daha mükemmeldir" olan Gestalt anlayışı temel alınır. Birey kendi potansiyelini ne kadar arttırıp gruba yardımcı olursa, grup potansiyeli de o kadar artar ve çalışma verimli hale gelir. Aslında temelde birlikte yüzülecek ya da batılacak ilkesi bulunmaktadır. Yüz yüze etkileşim grup üyelerinin birbirlerini cesaretlendirmeleri açısından önemli rol oynar. Birbirlerine yardım ve destek sağlayarak,

birbirlerinin başarılarını teşvik ederek ya da görevlendirilen konu ile ilgili geribildirim vererek verimli etkileşim elde edilebilir. Öğrenciler sosyal becerileri ile birbirlerini kabul etmeyi ve desteklemeyi öğrenirler ve böylece öğrenme için yüksek güven ve sorumluluk bilinci taşıyan olumlu bir ortam elde edilmiş olur; ancak bu kavramla ilgili gerekli iletişim becerileri önceden grup bireylerine anımsatılmalıdır. Buna ek olarak kaliteli iletişim için, belirsizlik olmamalı ve olası çatışmalar ile karşılaşıldığında bunlar yapıcı bir şekilde çözümlenmelidir. Grup süreci kavramı ise daha çok grupla hareket edebilmeyi amaçlar. Başka bir deyişle, gruptaki mevcut eylemlerden hangileri grup gelişimine katkı sağlar ya da zarar verebilir diye gözden geçirilerek, birlikte karar alma becerisi geliştirilmiş olur. Bu belki de grup başarısı açısından en önemli ve bir o kadar da zorlayıcı bir kavramdır. (Barın, 2002: 17-22). McGroarty (1993) işbirliğine dayalı öğrenmenin, yabancı dil sınıflarında avantaj sağlayan bir durum olduğunu ifade etmektedir. Öncelikle, sınıfta yoğun bir girdi durumu sağlanır. Grup çalışması sırasında, doğal bir girdi artışı oluşur ve grup üyeleri farklı seviyelerdeki konuşmacılar sayesinde dile maruz kalır. Şu da gözlenen bir gerçektir ki, öğrenciler grup konuşmalarında, tüm sınıf karşısında olduğundan çok daha az hata yaparlar. Pica, Young, ve Doughty (1985), bu durumu grup içindeki soru ve yanıt alışveriş trafiğine bağlayarak, daha iyi anlama ve dil pratiği yapma şansı sağladığını ileri sürmektedir. İşbirliği, dil başarısına önemli katkı sağlamaktadır (Holt, 1994). Slavin (1995) için, asıl olan grupla bir şey yapmaktan ziyade grupla öğrenmedir. Başka bir deyişle grupla çalışma süreci, bireylerin kendi deneyimlerini gruba yansıtma ve birlikte ortaklaşa anlam üzerine tartışmalarını gerektirir (Oxford ve Shearin, 1994). Zengin etkinlik çeşitleri ile anlamının daha da kolaylaştırıldığı bir öğretim stratejisi olan grup çalışmada, takım ruhu oluşturulmaktadır. Takımdaki her birey bir diğerine yardım eder ve birlikte grup başarısına katkı sağlamak için çaba gösterilir. Uygulaması kolay olan bu strateji öğretmen tarafından etkili yönetildiğinde, öğrencilerin daha fazla güdülendikleri ve öz güvenlerinin artarak kaygılarının azaldığı görülmektedir (Abisamra, 2001). Campbell ve Oritz (1990) ile Young (1999) da işbirliğine dayalı öğrenme ile ilgili çalışmalarında kaygının azaldığı görüşünü desteklemektedirler.

Pica ve Doughty (1985) çalışmalarında bu durumu grup içindeki soru ve yanıt alışveriş trafiğine ve bunun sonucunda oluşan kelime tekrarlarına bağlar. Böylece fikirler yeniden farklı kelime ve cümlelerle dile getirilerek daha iyi anlama ve dil pratiği yapma şansı sağlanmaktadır. Başka kelimelerle yapılan sürekli tekrarlanan açıklamaların yanı sıra, özetleme, aynı ya da farklı düşüncede olduğunu belirtme, nazikçe araya girme gibi daha iletişimsel bir durum içeren grup çalışmaları, geleneksel öğretime göre daha öğreticidir. Hatta

öğrencilerin bu iletişimsel süreçte, kendi hatalarının farkına vararak kendi düzeltmelerini de kendilerinin yaptıkları ifade edilmektedir. Bu sebeple, grup çalışmalarını iki ya daha çok yönlü olarak iletişimi sağlayacak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Farkındalık kazanmanın yanı sıra grup çalışmaları karşılıklı öğrenme ortamı sağlamaktadır. Holuguin (1997) grup çalışması sırasında dil öğrenenlerin birbirlerinin kullandığı kelime ve kalıpların doğruluğundan ve akıcılığından yararlandıklarını ileri sürmektedir. Ayrıca Holuguin (1997) doğal iletişim bağlamı oluştuğunu ve bu bağlamda dil pratiği yapma şansının çok daha fazla olduğunu eklemektedir.

Swain ve Miccoli (1994) işbirliği içinde çalışmanın benlik saygısını arttırdığını ve öğrenirken grup bireylerine yönelerek uyumlu çalıştıklarında, öğrencilerin daha güdülenmiş olduklarını ifade etmektedirler. Görünen odur ki, işbirliği içinde çalışma sadece kaygıyı azaltmakla kalmaz aynı zamanda güdülenmeyi de arttırmaktadır. Sadece bilişsel yönü değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal yönleri de geliştirmeyi amaçlayan bu modelde Tartışma Grubu, Ayrılıp Birleşme (Jigsaw), Takım-Turnuva-Oyun (Team-Game-Tournament), Öğrenci Timleri-Başarı Grupları (Student Teams-Achievement Divisions) Teknikleri kullanılan yaygın tekniklerdir.

Lazarowitz tarafından geliştirilen Tartışma Grubu (Discussion Group) Tekniğinde, tartışma konusu seçilerek ilgili grup oluşturulur ve grup iş bölümü ile gerekli çalışmayı hazırlayarak sınıfa sunar ya da sınıf tartışmasına açar. Aranson ve arkadaşları tarafından geliştirilen Jigsaw tekniğinde, diğer tekniklerde olduğu gibi öğrenciler küçük heterojen gruplara ayrılır. Konular grup üyesi sayısı kadar parçalara ayrılır. Her gruptan birer üyenin katılımıyla yeni gruplar oluşturulur ve bu gruplar kendilerine verilen kısım üzerinde çalışırlar. Sonra her üye grubuna dönerek edindiklerini kendi grubuyla paylaşırlar. De Vries ve Slavin tarafından geliştirilen Takım- Oyun-Turnuva Tekniğine göre öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılarak takım başarısı için çalışırlar. Slavin tarafından geliştirilen Öğrenci Timleri – Başarı Grupları Tekniğinde ise heterojen gruplardan oluşturulur ve öğrenilecek materyal gruba verilir. Hangi grup çalışması yapılacağı belirlenir ve grup çalışmasından sonra her öğrenciye test verilir ve bireysel olarak başarı puanları değerlendirilir. Bireysel başarı sonucunda grubun topladığı puana bakılır ve kimin ne kadar katkı sağladığı görülür. Katkıya göre ödüllendirme sağlanır. Grup dinamiğini arttırıp güdülenmeyi sağlamak amaçlanır (Demirel, 2007, s.220).

Grup çalışmaları öğrencilerin sorular sorarak, sırayla konuşarak, diğerlerinin çalışmalarını değerlendirerek, cesaret ve destek sağlayarak, tartışarak ve açıklayarak öğrenmelerinde etkin rol almalarını sağlar (Swing ve Peterson, 1982; Webb, 1985). Öğrencilerin sınıf içerisinde

öncelikle grup çalışması çerçevesinde konuşma egzersizi yapmaları, heyecanlarını kontrol etmelerine, duygu ve düşüncelerini ifade etme alışkanlığı kazanmalarına yönelik etkili bir çalışma ortamı sunmaktadır. Konu seçimi öğrencilere, grup üyeleri seçimi ise öğretmene bırakılmalıdır (Doğan, 2008). Grup sayısı görevlendiren konuya göre değişir. İki kişilik gruplarda katılım fazla sağlanır (Webb, 1989). Daha çok iş bölümü gerektiren çalışmalarda sayı artabilir. Üç kişilik grupları idare etmek kolaydır; ancak iki öğrencinin diğerini grup dışında hissettirmesi olasılığına dikkat edilmelidir. Genellikle eğitimciler, dört ya da beş kişilik grupları önermektedirler. Daha fazla fikir alışverişi sağlanır. Diğer yandan konuşma sırası gelmesi uzayabilir ya da fikir birliğine varılamayabilir (Cohen, 1986).

2.3. Kaygı ve İngilizce Konuşma Becerisi

Kaygı, Spielberger (1972) tarafından, istenmeyen duygu ya da duygusal durum olarak tanımlanır. Ona göre, sinir sisteminin uyardığı gerginlik ve endişe halidir. Scovel'in (1991) bu kavrama ilişkin düşüncesi, bir nesneyi çağrıştıran belirsiz bir korku ve kaygı hali olmasıdır. Kişiliğin tek olmasına vurgu yapan May (1991), kaygıyı varoluşun gerektirdiği değerlere karşı bir tehdit olarak ifade eder. Pek çok araştırmacı farklı tanımlamasına karşın, kaygı kavramının temelinde korku, gerginlik, endişe ve huzursuzluk duygularının olduğu konusunda hem fikirdirler. Bu özelliği nedeniyle kaygının kişi üzerinde olumsuz bir etki bırakarak, öğrenme kanallarında bir engelleme oluşturması kuvvetle muhtemeldir. Bu da kişilerin eylemlerini olumsuz yönde değerlendirmelerine, başarısızlığa odaklanmalarına, çekingen hissetmelerine ve görevlerini yerine getirmekten kaçınmalarına neden olabilir.

Alanyazın tarandığında, yabancı dil öğreniminde de kaygının, öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Öğrenmede duyuşsal değişkenler üzerinde ne denli etkin olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil öğrenme kaygısı gibi yeni bir kavram ortaya çıkıyor. Karmaşık ve çok boyutlu olan bu olgu MacIntyre ve Gardner (1993) tarafından şu şekilde tanımlanır: “Özellikle konuşma, dinleme ve öğrenmeyi içeren yabancı dil öğrenme kavramıyla çağrışım halinde olan şey kaygı ve gerginlik halidir”.

Krashen (1985), doğası gereği dil öğreniminde kaygı olduğunu ileri sürer. Geliştirdiği Duyuşsal Süzgeç Teorisine göre, dil öğrenen bireydeki kaygı, dil edinimi için gerekli olan anlamlı girdiyi alıp işlemesine engel olan zihinsel bir blok oluşturur. Dil öğrenim kaygısı girdiyi alma, işleme ve çıktıya dönüştürme sürecini sekteye uğratabilir. Kaygılı öğrenci, az öğrenmenin yanı sıra, ne öğrendiğini de gösteremeyebilir. Bu durum, duyuşsal bariyer olarak da adlandırılır (Koch ve Terrel, 1991). Kaygı durumunda, etrafındakilerin onu nasıl algıladıkları öğrenmenin kendinden daha fazla önem taşır ve öğrenme ikinci plana atılır

(Gregersen, 2003). Kısa süreli hafıza kaygı ile meşgul olduğundan öğrenen kelimeleri, kalıpları ve cümleleri hatırlayamayarak donukluk yaşayabilir. Campell ve Ortiz (1991) dil sınıflarındaki kaygının alarm verici durumda olduğuna inanmaktadır. Young ve Horwitz (1991) dil öğrenenlerin neredeyse yarısının kaygıdan mustarip olduğunu tespit etmiştir.

Chiu'ya (2010) göre, yazma ve konuşma gibi üretkenlik gerektiren beceriler öğrenciler üzerinde daha çok kaygıya neden olur. Benzer bir şekilde Horwitz (1986), öğrencilerin sınıfta konuşurken korktuklarını ve kaygı duyduklarını belirtir. MacIntyre ve Gardner (1991) yabancı dil sınıflarında konuşma becerisinin en çok korkulan kavram olduğunu vurgulamaktadır. Kendine güvenin arttıkça bununla birlikte motivasyonun da arttığını eklemektedirler. Kaygı düzeyi yüksek öğrenciler, kaygı düzeyi düşük olan öğrencilere göre çok daha az hazırlıksız konuşmalar yapar, bir tartışma sırasında fikrini ifade eder ve belirsiz bir durumu açıklayabilir (Toth, 2012). Ayrıca kaygı düzeyi yüksek öğrencilerde az akıcılık, dar kelime dağarcığı, eksik telaffuz ve tonlamalar da gözlenmiştir. Ohata (2005) ve Ay (2010) öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapmaları ya da aniden bir soruya cevap vermeleri gerektiğinde, kaygılarının daha da arttığını tespit etmişlerdir. Bu yüzden öğrencilerin sınıfta daha çok sessiz kalmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öztürk ve Gürbüz (2014) de kaygı nedenleri üzerine yaptıkları araştırmada, hata yapma korkusunun kaygı üzerinde çok etkili olduğunu söylemektedirler. Hataların alay konusu olarak gülünebileceği olasılığı öğrencileri geri planda durmaya zorlamaktadır. Aynı zamanda kelime seçimi, dilbilgisi yapısı kullanma, telaffuz etme ve bağlam içi kullanım hususlarında yaşadıkları mükemmeliyetçi tutum kaygı seviyesini arttırmaktadır. Tüm bunların sonucunda, öğrenciler çekingen tutum sergileyebilir ve bunun doğal sonucunda derste sessiz kalıp konuşmamayı seçebilirler. Aydın (1999), öğrencilerin konuşurken hata yapıp prestijlerinin olumsuz etkilenebileceklerini düşünerek, derste sessiz kalmayı tercih ettikleri tespitinde bulunmuştur. Yüksek kaygılı öğrenciler, sosyal “prestijlerini” koruma uğruna az katılımda bulunarak, hata yapma riskini azalttığını düşünürler; çünkü hata daha çok kaygı, daha çok kaygı da daha çok hata anlamına gelir. Bu çelişkisel kısır döngüden olumsuz etkilenen öğrenenler derse katılım sağlayamadığından sessiz kalarak pratik yapamamış olurlar (Gregersen, 2003). Chiu (2010), öğrencilerin en çok kaygılandıkları konunun yanlış cümle kurma ve telaffuz olduğunu ifade etmektedir. Daha çok konuşma etkinlikleri yerine daha fazla dilbilgisi alıştırmaları yapılması dilbilgisini daha önemli kılmaktadır ve yapı olarak doğru cümle kurma çabası, konuşmanın içerik ve akışını olumsuz etkilemektedir. Koch ve Terrel (1991) ise dilbilgisinden çok hata düzeltme konusuna eğilerek, hata düzeltmenin kaygının ana

sebebi olduğunu ileri sürmektedir. Price (1991) da öğretmenlerin kaygıyı azaltmak adına hatalara toleranslı yaklaşması gerektiğini düşünmektedir. Kaygılı öğrenciler hataları gözünde büyütürken, kaygı taşımayanlar iletişime odaklanarak onları önemsemezler (Gregersen, 2003). Price (1991), çalışmaları sonucu iki kişisel değişkenin dil kaygısı ile yakın ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunlardan biri mükemmeliyetçilik, diğeri ise toplum önünde konuşma korkusudur.

Young (1999, s.427) öğrencideki kaygının öğretmenin metodu ile ilgili yolunda ve doğal olmayan bir durumun işareti olabileceğini ileri sürer. Özellikle yetişkinler çok rahatsızlık duydukları için konuşma konusunda isteksizdirler (Ely, 1986). Horwitz (1986), öğretmenlerin öğrencileri yeteneksizlik, yetersiz altyapı ve zayıf motivasyon ile sorumlu tutmadan önce anlamaya çalışarak, onlara yardımcı olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Eğer kaygı bir sorunsu bu çözümlidir. Horwitz (1986, s.131) çözüm için iki yol önermektedir. İlki, var olan kaygı ve buna neden olan durumla başa çıkmayı öğrenmelerine yardımcı olmaktır; diğeri, öğrenme ortamlarını daha az stresli hale getirmektir.

Young (1999) kaygı ile başa çıkmada altı öneri ile durumu özetlemektedir. Bu öneriler, öğrencileri gruplara ayırma (Koch ve Terrell, 1991, s.17; Price, 1991, s.28); öğrencilerin kendi içinde konuşmalarını sağlama ve grubu destekleme (Cope-Powell, 1991, s.6); öğrencilerin olumsuz inançlarını dağıtma (Horwitz, 1986, s.13); sınıfta dil oyunları oynama (Saunders ve Crookall, 1985, s.30); dil öğrenimine ilişkin öğrenenlerin korku ve kaygılarına duyarlı olma (Crookall ve Oxford, 1981, s.7) ve rahatlama teknikleri kullanma (Oxford, 1990, s.25) olarak sıralanabilir. Öğrenme ortamlarını daha stressiz hale getirmek için ise öncelikle, dil öğretimine ilişkin yanlış kavramları ortadan kaldırılmalıdır. Örneğin, öğrencinin sessizliğine ilişkin sabırlı olunmalı, hemen yanıt beklenmemelidir; çünkü yabancı dilde soru yanıtlamak, ana dilde olduğundan biraz daha fazla zaman alabilir. Bunun yanı sıra, açık yönergelerde bulunulmalı, öğretici nitelikleri artırılmalı ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır (Young, 1999, s.244-245). Phillips (1999) ise öğrenme ortamlarını daha verimli hale getirmek için ilk olarak sınıf dinamiği oluşturma ve iletişim başlatan kalıplar için öğretmenin gerekliliğini ileri sürmektedir. Hikaye tamamlama, rol yapma, röportaj, tartışma türü etkinlikler içeren grup çalışmaları yaptırmanın önemli olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, hata düzeltirken dikkatli olunmalıdır. Örneğin, önce içerik olarak yanıtlama sonra yanıt içerisinde doğru dilbilgisi yapısı ile model olma önemlidir.

2.4. Tutum ve İngilizce Konuşma Becerisi

Applegate (1975) dil öğrenen kişinin, dilin sosyal ve kültürel yönlerine karşı duyarlı olması ve ana dili ile farklılıkları ayırt edebilmesi halinde, yani bu tutumu sayesinde etkili iletişim kurabileceğini belirtmektedir. Temelde “harekete hazır” anlamına gelen tutum Arkonaç (2001), çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Özkalp (1996, s.66) “Bir bireyin belli bir nesne veya bir kimseye karşı zihinsel açıdan hazır oluş durumu veya belirli bir biçimdeki durum algısı”, Morgan (1961, s.665) “belirli kişilere, eşyaya veya durumlara olumlu veya olumsuz tepkide bulunma eğilimi”, Middlebrook (1974, s.575) “kişilere ve nesnelere ilişkin düşüncelere, duygulara ve hareketlere yön veren öğrenilmiş öz eğilimler bütünü” olarak tanımlamışlardır. Tanımlamalara, genel olarak bakıldığında, hepsinin ortak özelliği tutumun kişi ya da nesnelere ait olarak geliştirilmesidir. Tutumda kabullenme veya reddetme yani nesne veya kişiye karşı olumlu ya da olumsuz düşünce oluşmaktadır. Tutumlar insanın nesne ile olan ilişkisinde bir düzenlilik sağlarlar. İnsan-nesne ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir nesneye ilişkin tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz (Tavşancıl, 2002). Dil öğrenimi için de öğrenciler belirli bir tutum geliştirirler. Örneğin, Chambers (1999, s.25) bunu şöyle belirtir: “Öğrenciler yabancı dil sınıflarına doldurulması gereken boş bir tablo ile gelmezler. Aile ve arkadaşlar ile paylaşılan konuşmalar, çevre ve öğrenilen dilin toplumuyla ilgili kişisel deneyimlerden oluşan tutumları da yanlarında getirirler.” Dil öğrenirken başarıyı sağlamada ailenin dile karşı olumlu ya da olumsuz tutumu ve o dili konuşan insanların büyük etkisi vardır (Brown, 1994). Gardner (1985) anne ve babanın olumlu tutumunun çocuklarını da olumlu tutuma yönlendirdiğini belirtmektedir. Olumlu tutum sergileyen öğrenciler daha dikkatli, daha ciddidir ve dil öğrenme deneyimini ödüllendirici olarak görürler. Böylece olumsuz tutum sergileyen öğrencilerden daha yüksek bir başarı gösterirler. Ancak bazı kişiler için olumlu tutumlar başarıyla ilgili olmayabilir. Birey olumlu tutum gösterebilir; fakat öğretmen ve çevreye olan olumsuz duygularından dolayı dil öğrenirken çalışmamayı tercih eder (Gardner, 1985).

Genelde öğrencinin tutumu dil öğrenmedeki başarı seviyesini etkiler ve aynı zamanda öğrenci bu başarıdan etkilenir. Diğer bir deyişle öğrencinin olumlu tutumu başarıyla birlikte artar. Bununla birlikte öğrencinin olumsuz tutumu da başarısızlıkla daha artmaktadır. Bazı durumlarda öğrenci bir dili olumlu bir tutumla öğrenmeye başlar. Fakat belli nedenlerden dolayı öğrenmede başarı gösteremez. Böylece öğrencinin bakış açısı olumsuz olarak değişir. Öğrencinin olumsuz tutumu onu dili öğrenmek için hiçbir çaba göstermemeye yöneltir. Bir yandan öğrenci yeni bir dili öğrenmek, diğer kültürün bir parçası olmak ister. Diğer yandan

ikinci dil öğrenmeyi bir çeşit asimile olma olarak algıladığı için kendi kimliğini devam ettirme isteği içerisinde. Dil öğrenme sürecinde öğrencinin kendisini çelişkili bir durum içerisinde bulduğu açıkça belli olmaktadır (Ellis, 1994). Öğrencinin dil öğrenmedeki fonksiyonu asla göz ardı edilmemelidir. Öğrenme sürecinde en büyük değişken öğrencinin kendisidir (Wilkins, 1974). Ellis (1994, s.198)'e göre öğrenci; 1) öğrenilen dil 2) öğrenilen dili konuşanlar 3) öğrenilen dilin kültürü 4) ikinci dil öğrenmenin sosyal önemi 5) öğrenilen dilin belli yararları 6) kültürlerinin bir üyesi olarak öğrencilerin kendileri şeklindeki değişkenlere göre değişik tutumlar sergiler. Dili öğrenme, o dilin kültürel yönlerine olan tutumdan etkilenmektedir. Diğer bir deyişle dil, dil ve kültür arasında karmaşık bir ilişki olduğu için bir kültürün özellikleriyle temas halinde olduğunda gerçekten öğrenilir (Wilkins, 1974). Gardner ve Lambert (1972)'a göre öğrencinin hedef dilin kültürüne karşı tutumu, yabancı dil edinimini etkileyen en önemli öğesidir (Chambers, 1999). Dil ve kültürün iç içe olduğu bilinen bir gerçektir. Yabancı bir kültürü sevmek ve anlamak öğrenilen dilde başarıyı sağlamada bireye yardım eder. İnsanlar iki farklı kültürün üyeleri arasındaki gerçek farkı kabul etmelidir. Bunun yanında bu farklılıkları algılamayı öğrenmeli ve bunları sevmelidir (Brown, 1994). Hedef dil grubuna karşı olumlu tutumların bir dili öğrenmek için kesinlikle gerekli olduğuna inanılır. Bu yüzden ikinci dilin toplumu hakkındaki herhangi bir önyargıyı ortadan kaldırmak gerekir (Littlewood, 1984). Öğrencinin bir dile, hedef dilin toplumuna ve bu toplumun kültürüne karşı olan tutumu öğrenmeyi kolaylaştırır, fakat olumsuz bir tutum öğrenmeye engel olur (Ellis, 1994).

Öğrencilerin öğrenme sürecine sekte vuran bu tür olumsuz tutumun yanı sıra, bazı yanlış inançlar olduğu da düşünülmektedir. Horwitz (1986) öğrencilerin doğru telaffuzda bulunmadıkları ve dilbilgisi açısından tam doğru cümle kurmadıkları zaman, dili doğru konuşmadıkları kanısındadır. Ayrıca, her kelimeyi anlamaları gerektiğine inandıklarını da eklemektedir. Vogley (1998) de bu bulguyu desteklemektedir. Yabancı dilde konuşmaya çalışırken öğrencilerin en çok deneyimledikleri bilgi eksikliği ve becerememe hisleri grupla konuşma etkinlikleri yapıldığında ortadan kaybolmaktadır. Başka bir deyişle, bireysel etkinlikten ziyade grupla konuşma etkinliği gerçekleştiren öğrenciler kendilerini daha bilgili ve becerikli hissederek olumlu tutum geliştirmektedirler (Torres, Zapata ve Larenas, 2017).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Gürsoy ve Karatepe (2006) tarafından İngiliz Dili ve Öğretimi Programı öğrencilerine yönelik yapılan bir çalışmada, işbirlikli öğrenci merkezli eğitimin dil edinimi dersinde kullanılmasının

öğrenci tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Ön test-son test uygulanarak ve yüz yüze görüşülerek toplanan verilerin analizi sonucunda öğrencilerin öğretmen merkezli öğretime göre daha güdüleyici bulduğu bu tekniğe ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Öğrenciler, ders süresince arkadaşlarıyla işbirliği yaparak öğrenmenin bilgilerin daha kalıcı olmasına yardımcı olduğunu ve diğer derslerde de kullanabilmelerini sağladığını belirtmişlerdir.

Balemir (2009) İngilizce konuşma kaygısı nedenleri ve kaygı düzeyi ile yeterliliğin ilişkisini araştıran çalışmasında, katılımcıların orta derecede yabancı dil konuşma kaygısına sahip olduklarını ve dil yeterlilik düzeylerinin yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri üzerinde önemli bir rol oynamadığını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, öğretim ve değerlendirme şekilleri, kişisel nedenler ve olumsuz değerlendirilme korkusu kaygı uyandıran faktörler olarak tespit edilmiştir. Öğrenci görüşmelerinde toplanan veriler ise dilin kendisinden kaynaklanan bazı zorlukların kaygı uyandıran diğer faktörler olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğrencilerdeki kaygı düzeyini saptamak, öğretmen ve öğrencilerin konuşma derslerindeki dil kaygısına yönelik tutumlarını belirlemek ve yaşanan dil kaygısını azaltmak için alternatif bir yöntem aramak amacıyla Sağlamlı (2009) tarafından yapılan çalışmada, Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği, farklı öğrenim düzeylerinden (Başlangıç, orta seviye öncesi ve orta seviye) rastgele seçilen 565 kişiye uygulanmıştır. Daha sonra konuşma derslerindeki dil kaygısına yönelik tutumlarını öğrenmek üzere aynı okuldan 30 öğrenci ve 20 öğretim görevlisiyle yarı-yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Yaratıcı drama ve liderlik çalıştayına katılan araştırmacı önderliğinde altı haftalık bir yaratıcı drama programı düzenlenmiştir. Bu program çerçevesinde rastgele seçilen 22 katılımcıya bir tek gruplu öntest-sontest çalışması yapılarak, programın konuşma derslerindeki dil kaygısı üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Bulgulara göre konuşma dersi performans notlarıyla kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, yaratıcı drama programına katılan öğrencilerin dil kaygısı seviyelerinde kayda değer bir düşüş olduğu saptanmıştır.

Şentürk (2010) öğrencilerin ve öğretmenlerin akıcı konuşma etkinliklerine yönelik algısı ile ilgili çalışmasındaki nitel ve nicel analizler akıcılığın dil sınıflarında mevcut olduğunu fakat etkinlikler arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, tartışma etkinliğinin daha çok akıcılık yaratırken, sadece bilgi aktarımının ise kayıtsızlık yarattığını ortaya çıkarmıştır. Sonuçlar ayrıca göstermiştir ki, etkinliklerle öğrencilerin duygusal güdülenmesi arasındaki ilişki doğru orantılı olarak artmaktadır; çünkü öğrencilerin etkinlik

üzerindeki kontrolü ve aynı zamanda etkinliğin ilgi çekici olması, öğrencilerin konuya odaklanmasını olumlu yönde etkilemektedir.

Üniversite Hazırlık Sınıfında eğitim gören 913 öğrencinin yabancı dil kaygısı ortalamalarının karşılaştırılmasına dayanan çalışmasında Aydemir (2011), “Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği” kullanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların yabancı dil kaygı düzeylerinde belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Yabancı dil kaygısının bileşenleri incelendiğinde, “olumsuz değerlendirilme korkusu” ve “inanç, algı ve duygularına ilişkin dil kaygısı” nda artış olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerinin öğretim yılının başındaki ve sonundaki kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır.

Bir üniversitenin Hazırlık Okulu’nda Çopur (2011) tarafından yürütülen çalışma, biri deney (23), diğeri kontrol grubu (23) olmak üzere toplam 46 öğrenciden oluşmaktadır. 18 hafta süren deneysel çalışmada, deney grubuna işbirliğine dayalı öğretim tekniği uygulanırken, kontrol grubuna müdahale edilmemiştir. Nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına “Düzey Belirleme Testi” öntest ve sontest olarak verilmiştir. İşbirliğine dayalı tekniğin etkisini belirlemek amacıyla değerlendirme formu verilmiştir. Ayrıca, öğrenmelerini izleyebilmek için her iki grupta izleme testleri uygulanmıştır. Sürece ilişkin gözlem yapılmış ve öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Veri analizinde, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. İşbirliğine dayalı öğrenme tekniğinin dört dil becerisini geliştirmeye yönelik olumlu etkisi olduğu ifade edilmiştir.

Hassan (2013), yabancı dil öğrencilerinin sınıf içi etkileşimini ve işbirlikçi grup çalışmalarının öğrencilerin sözlü söylemleri üzerinde grup çalışmasından önce ve sonraki diyaloglarında kullandıkları devamlılık sırası ve bitişik sözceler açısından etkisi olup olmadığını araştırmak ve çözümlemek için yaptığı araştırmada, Gazi Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi’nden 24 hazırlık sınıfı öğrenci ile çalışmıştır. Başlangıç seviyesindeki öğrenciler üç ders saati boyunca gözlemlenmiş ve ikili çalışma ve grup çalışmasındaki diyalogları kaydedilmiştir. Bu diyaloglar çözümlenmiş ve öğrencilerin birinci ve ikinci diyalogları Sinclair and Coulthard’ın (1975) söylem çözümlemesi kurallarına göre karşılaştırılarak çözümlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, işbirlikçi grup çalışmaları ile birlikte öğrencilerin diyalogları daha doğal, daha doğru ve gerçek hayata benzer bir hale gelmiştir. Bununla birlikte, öğrenciler ikinci diyaloglarında daha fazla sayıda devamlılık sırası kullandığı ve bazı çiftler bitişik sözce kullanımlarını da geliştirdiği için, işbirlikçi grup

alışmalarının ğrencilerin devamlılık sırası ve bitişik sözce kullanımları üzerinde olumlu bir etki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Kılıç (2014) işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile İngilizce konuşma kaygısını çalıştığı araştırmasında, sınıf içerisinde altı hafta boyunca bir grup öğrenciye işbirliğine dayalı tasarlanan etkinlikler uygulamış ve öğrencilerden etkinliklerin etkililiği ile ilgili notlar alabileceği günlükler tutmalarını istemiştir. Sonuçlar, öğrencilerin yaşadıkları gerginliklerin sebeplerinin çeşitli ve değişken olduğunu göstermiştir. Sonuçların daha açık sergilenebilmesi için başlıca üç kategori belirlenmiştir. Bu kaynaklar kişisel ve kişiler arası sebepler, öğretmenin dil öğretimi ile ilgili inançları ve sınıf içi uygulamalar olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin aktiverler ile ilgili düşünceleri, küçük grup işbirliğine dayalı tasarlanan etkinliklerin yabancı dil sınıflarında etkili olduğunu göstermiştir.

Drama teknikleri kullanılarak, İngilizce konuşurken kaygı düzeyinin azalması üzerine bir çalışma gerçekleştiren Ataş (2014), bir meslek lisesinde uyguladığı sekiz haftalık etkinliklerin sonucunda elde edilen verilere göre, işbirliğine dayalı öğretme ile drama teknikleri kullanılan sınıfta konuşma kaygısının azaldığını ifade etmiştir.

Oksal (2014) işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve teknolojinin öğrencilerin konuşma kaygıları ve motivasyon düzeyine doğrudan etkisi olduğunu dile getirmiştir. B1 seviyesindeki 41 üniversite hazırlık öğrencisi ile deney ve kontrol grupları oluşturarak ve sonrasında 12 öğrenci ile görüşmeler yaparak elde ettiği nicel ve nitel veriler ile çalışmasını yürütmüştür. Geribildirim verilme şekli ile ilgili kaygı yaşandığı görülmüştür. Kaygı ve motivasyon arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri tekniğiyle ders işlenmesinin üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini saptamak ve öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemek için Kartal (2014), Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Bölümü Alt Orta (Pre-Intermediate) seviyede İngilizce eğitimi alan 2. sınıf öğrencilerinden toplam 50 öğrenci ile çalışmıştır. Kontrol gruplu ön test-son test deneysel araştırma modelinde, deney grubunda İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri tekniği ile işlenirken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle (düz-anlatım, soru-cevap) işlenmiştir. Çalışma, haftada 5 ders saati olmak üzere 8 hafta sürmüştür. Araştırmada belirlenen alt problemlere ilişkin verileri elde etmek amacıyla hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Başarı Testi” ve “Yabancı Dil Tutum Ölçeği” deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır ve sonrasında

açık uçlu sorular sorulmuştur. Sonuç olarak işbirliğine dayalı öğrenmede kullanılan bu tekniğin, öğrenmeyi daha kalıcı kılarak, öğrenciler tarafından daha zevkli bulunduğu, katılımlarını ve özgüvenlerini arttırdığı ve olumlu tutum sağladığı görülmüştür.

Bozok'un (2014) hem 1. ve 4. Sınıf öğrencileri hem öğretmenlerini kapsayan çalışmasında, kaygı ile ilgili olarak; pratik eksikliği kaynaklı özyeterlilik algısı, öğretici özellikleri, hata yapma ve olumsuz değerlendirilme korkusu, mükemmeliyetçi tutumdan oluşan beş etmen belirlemektedir. Öğrencilerin sırasıyla kelime, dilbilgisi ve telaffuz konularında hata yapma korkusu yaşadıkları anlaşılmaktadır. İngilizce çalışma süresinin uzunluğundan ziyade cinsiyet, yurt dışında bulunma deneyiminin kaygı konusunda daha etkili olduğunu belirtmiştir. Erkek öğrenciler ve yurt dışı deneyimi yaşayan öğrenciler daha az kaygı yaşamaktadır.

Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, genel olarak İngilizce dersinde konuşma becerisine yönelik, kaygı, tutum ve işbirliğine dayalı öğrenme konusu ele alınmıştır. Ülkemiz bağlamındaki bazı çalışmalarda bu kavramlar ayrı, bazılarında da birlikte çalışılmıştır. Sonuçların pek çoğu göstermiştir ki, konuşma becerisi kaygı durumuna neden olmaktadır. Bu kaygı, işbirliğine dayalı öğrenme yoluyla azalabilmektedir ve öğrenciler olumlu tutum geliştirmektedir.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Wei (1996) üniversite öğrencileri ile yabancı dil sınıfında bir dönem boyunca grup çalışması algısı üzerine yaptığı çalışmada, kelime dağarcığı ve dinleme becerisinin artmasına bağlı olarak konuşma becerilerinde daha başarılı oldukları kanısına varmaktadır. 263 kişinin katıldığı çalışmada altı sınıf mevcuttur. Birlikte çalıştıkları sürede, İngilizce pratik yapma şansının artması, kendi yeteneklerinin gelişmesi, ve korkularının ne derece azaldığı üzerine anket uygulanmış; sonuçlara göre kelime dağarcığı %67.5, dinleme becerisi %83.2 ve konuşma becerisi %73.8 oranında gelişmiştir. Dilbilgisi açısından olumsuz sonuç gözlenen çalışmada, öğrenenlerin öğretmen merkezli dilbilgisi öğretimi yapmasını tercih ettiği görülmektedir. Ayrıca bu tür öğretime alışkın öğrencilerde dilbilgisi az işlendiği için de farklı bir kaygı gözlenmektedir. Dilbilgisi açısından olumsuz sonuç alınan çalışmada, konuşma becerisi açısından olumlu bir gelişme kaydedilmektedir. Bunda öğrenenlerin daha saygın ve rahat hissederek kendi öğrenmelerinde istekli olarak rol almalarının etkin olduğu da ifade edilmektedir.

Miccoli (2003), drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini araştırmıştır. Araştırma Brezilya üniversitesindeki 37 öğrenci ile yürütülmüştür. Farklı seviyelerdeki öğrenciler, 15 hafta ve haftada iki saat süren uygulamaya tabi tutulmuştur. Birbirini tanıma, rahatlama, nefes alma egzersizleri, rol oynama ve senaryolardan oluşan derslerde, öğrenciler rol yapmaya hazırlanmış, karakterler, mimikler, yüz ifadeleri, karakterlerin geçmişleri konusunda çalışmalar yapılmıştır. Değerlendirme için öğrencilerin yorumlarını yazdıkları portfolyo kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda dramanın konuşma becerisini geliştirdiği, anlamlı öğrenmeyi arttırdığı, öğrenmeyi özgürleştirdiği ve portfolyonun değerlendirme için kullanılacak iyi bir araç olduğu kanısına varılmıştır.

Japonya’da yapılan “Öğrencilerin Konuşma Becerilerini İyileştirme” adlı araştırmada Sato (2003), hata düzeltirken seçici teknikler kullanarak ve grup çalışması uygulayarak öğrencileri gerçek iletişime cesaretlendirme ve kaygılarını azaltma üzerine tespitlerde bulunmuştur. Öğrenciler okuma, yazma ve dinleme becerilerinde iyi olmalarına karşın konuşma becerisinde başarısızlık yaşamaktadır. Konuya ilişkin en önemli nedenler sınıfların kalabalık olması, dilbilgisi odaklı klasik dil öğretme metodunun uygulanması ve öğrenci özellikleridir. Öğrencilerin etkinliklerle ilgili görüşleri gereksiz ve günlük hayatta işe yaramamalarıdır. Aynı zamanda hata yapmaktan da çekinmektedirler. Sato (2003), kaygıyı azaltarak ve anlamlı iletişim ortamı sağlayarak bu sorunun çözülebileceği görüşündedir. Bu çözüme yönelik gerekenler uygun bir şekilde hata düzeltme tekniğinin ve grup çalışmasının uygulanmasıdır.

Kondo ve Yang Ying-Ling (2003), konuşma becerilerini kaygıyla başa çıkma stratejileri açısından incelemişlerdir. 93 kadın ve 116 erkek katılımcının sekiz haftalık İngilizce derslerinde en çok kullandıkları stratejiler belirlenmiştir. En çok kullanılan stratejilerin hazırlanma, rahatlama teknikleri kullanma, olumlu düşünme, arkadaşına sorma ve vazgeçme olduğu, böylece kaygılarını azalttıkları tespit edilmiştir.

Chien (2004) 161 öğrenciyi seviye belirleme testi uygulanarak orta düzey ve ileri düzey olmak üzere iki farklı seviye şeklinde gruplamıştır. Ayrıca kontrol ve deney grubu olarak da öğrenciler ikiye ayrılmıştır. Çalışmada ön test son test ile haftalık başarı testi uygulanmıştır. Altı haftalık uygulama sonunda, işbirliğine dayalı tasarlanan etkinlikler yapılan sınıfta öğrencilerin okuma parçalarını, kelime ve deyimleri daha iyi anladıkları gözlenmiştir. Bunun yanı sıra grup içi arkadaşlarının birbirlerinin doğruluk ve akıcılıklarını örnek alarak uygulamaya çalıştıkları tespit edilmiştir.

Yang (2005), İngilizce konuşma performansı ve motivasyon açısından işbirliğine dayalı öğrenme ile geleneksel öğrenme metodunu karşılaştırmıştır. 60 kişinin katıldığı, yarı deneysel

deseni olan çalışmanın sonuçları, işbirliğine dayalı öğrenenin performans ve motivasyon artırma açısından verimli olmadığını göstermiştir. Ona göre, belki her iki yöntemin uygulandığı üçüncü bir bakış açısı ile İngilizce konuşma performansı ve motivasyon artabilir.

Duxbury ve Tsai'in (2010) biri Amerika'da, üçü Tayvan'da olmak üzere toplam dört üniversitede yaptıkları karşılaştırmalı çalışmada işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyine etkisi incelenmiştir. Horwitz (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Kaygı Ölçeğinin kullanıldığı çalışmada, Amerika'daki ve Tayvan'daki iki okulda yabancı dil kaygısı ve işbirliğine dayalı öğrenme arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır. Sadece Tayvanlı öğreticinin bulunduğu bir okulda anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Bangkok Üniversitesinde, İngilizce 211 dersini alan 40 öğrenci ile işbirliğine dayalı etkinliklerin öğrencilerdeki kaygıyı azaltma ve dil becerisine etkisi üzerine yapılan çalışmada (Suwantarathip, ve Wichadee, 2010), Yabancı Dil Kaygı Anketi, başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme araçları ile ön test son test şeklinde veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, kaygıların azaldığı ve başarılarının anlamlı bir farkla arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrenciler bu yaklaşıma yönelik olumlu tutum geliştirmişlerdir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin İngilizce konuşma becerisini iyileştirme ve stresi azaltma üzerine yapılan deneysel çalışmada, yaşları 18-22 arası değişen B1 seviyesinde toplam 60 katılımcı bulunmaktadır. Her biri 30 kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Bu gruplara ön test ve son test olarak sözlü mülakat yapılmıştır. Altı haftalık sürede deney grubu derslerde işbirliğine dayalı grup çalışmaları ile görevlendirilmiştir. Tabatabaei, O., Afzali, M. Ve Mehrabi, M. (2015), sürecin sonunda deney grubundaki stresin kontrol grubuna oranla azaldığı sonucuna varmıştır. Bu yüzden işbirliğine dayalı öğrenmenin İngilizce konuşma becerisine ve tutuma olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Devira (2016), 25 öğrenci ile İngilizce konuşma dersleri üzerine algılarına yönelik nitel çalışmasında, derse katılan öğrencilerin daha etkin, güdülenmiş ve özgüvenli olduğu sonucuna varmıştır. İngilizce kelime dağarcıklarını ve dolayısıyla dili daha iyi kullanabildiklerini saptamıştır. Öğrencilerin derse yönelik tutumları olumlu olduğu görülmüştür. Konuşma dersi almayanlar için bu becerinin sorun olarak görüldüğü, derse katılanların ise etkinlikler sayesinde kendilerini daha iyi ifade edebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu dersin gerekli ve önemli olduğu söylenmektedir.

İşbirliğine dayalı etkinliklerin, öğrencilerin akıcılıklarını arttırmadaki etkisini inceleyen Alrayha (2018), deneysel yöntem ile yürüttüğü araştırmada 48 İngiliz Dili Eğitimi birinci sınıf

öğrencisi ile çalışmıştır. Bir ay boyunca deney grubuna işbirliğine dayalı etkinlikler ile ders işlenirken, kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmıştır. Yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre, işbirliğine dayalı etkinliklerin İngilizce becerisinde akıcılığı arttırdığı tespit edilmiştir.

Tüm bu çalışmalar göz önüne alındığında, kaygı konuşma becerisi ele alındığında önemli bir değişkendir. Kaygı ve nedenleri üzerinde durulmaktadır. Kaygının giderilmesine yönelik, işbirliğine dayalı öğrenmenin genel olarak etkili bir strateji olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, azalan kaygı ile gelişen konuşma becerisinin ağırlıklı olarak derse yönelik olumlu tutum geliştirildiği görülmektedir.



III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, İngilizce konuşma etkinlikleri, nicel ve nitel veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi, geçerlik ve güvenirlik, araştırmacının rolü konularına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma desen türünde bir çalışmadır. Bu çalışmada, yöntem olarak eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanır. Uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; 295). Eylem araştırmasında nicel, nitel ya da her iki yöntem birden olabilir. Bu yönüyle karma desene benzer (Creswell, 2007). Carr ve Kemmis (1986) eylem araştırmasını, uygulamanın; uygulamayı anlamının ve uygulamanın gerçekleştiği durumun iyileştirilmesi olarak tanımlar.

Karadeniz Teknik Üniversitesinin İDE Hazırlık Bölümü sınıf ortamında öğrencilere çalışma öncesi ve sonrası Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Altı haftalık işbirliğine dayalı tasarlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve kaygı düzeyine etkileri incelenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri odak grup görüşmesi ve haftalık değerlendirme formu kullanılarak toplanmıştır ve analiz edilmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine yönelik hazırlanmış işbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce etkinliklerinin, öğrencilerin İngilizce kaygı ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisinin incelendiği bu çalışmada araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. *Çalışma Grubu*

Değişken	Kategori	N
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	3
Yaş	18	7
	19	2
Öğretim Şekli	Akşam	4
	Gündüz	5
Lise alanı	Yabancı dil	9
Toplam		9

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan dokuz katılımcının, altısı kadın, üçü erkektir. Bu katılımcıların büyük çoğunluğu 18 yaşındadır (n=7). Dört katılımcı akşam öğretiminde iken, beş katılımcı ise gündüz öğretimindedir. Katılımcıların tamamının lisede eğitim aldığı alan, yabancı dil alanıdır.

Çalışmaya, gönüllü olan 15 İDE Hazırlık Bölümü öğrencisi ile başlanmış; ancak düzenli katılım sağlayan dokuz katılımcı ile çalışma tamamlanmıştır. Çalışmaya başlarken “Kim İngilizce Konuşurken Kendini Kaygılı Hissediyor?” adlı duyuru bölümdeki ilan panosunda paylaşılmış ve ismini yazan 15 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma için ortak gün ve saat belirlendikten sonra, bu konuda hem fikir olunmasına karşın daha sonra uygun olmadığı gerekçesiyle bazı katılımcılar çalışmadan ayrılmıştır.

3.3 İngilizce Konuşma Etkinlikleri

İngilizce konuşma etkinliklerinin içeriği öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Tanışma toplantısında çalışma hakkında bilgi verilerek, katılımcılardan konu olarak önerilerde bulunmaları istenmiştir. Ağırlıklı olarak önerilen konular; Different Cultures (Farklı Kültürler), Literature (Edebiyat), Movies (Filmler), TV serials, (Diziler), Animes (Animeler), Taboo (Tabu) ve News (Haberler) şeklindedir.

Öğrenci ilgileri dikkate alınarak konular belirlendikten sonra Avrupa Dil Pasaportu B1 seviyesi konuşma becerileri hedefleri doğrultusunda etkinlikler hazırlanmıştır. Dil pasaportunda bahsedilen hedefler kişinin bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alış verişini gerektiren basit ve alışılmış konularda iletişim kurabilmesi ve kısa sohbetlere katılabilmesi şeklindedir. Aynı zamanda, kişi yaşadığı olayları ve deneyimleri

aktarabilmelidir; düşlerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilmelidir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilmelidir.

Öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili olarak, işbirliği esas alınarak tasarlanan etkinlikler, iletişimsel yönetime dayalı olup, öğrenen odaklıdır. İşbirliğine dayalı kullanılan öğretim tekniklerinden Tartışma Grubu, Ayrılıp Birleşme (Jigsaw), Takım-Turnuva-Oyun (Team-Games-Tournament) Teknikleri seçilerek etkinliklere uyarlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken araştırmacı, katıldığı seminerlerden, bazı web sitelerinden, meslektaşları ile sohbetlerinden, daha önceki öğrencilerin geribildirim ile önerilerinden ve yazılı kaynaklardan yararlanmıştır.

Etkinlikler, 2 – 4 kişilik gruplarla çalışılabilir şekilde tasarlanmış; hem anadili İngilizce olan bir öğretmen hem ana dili Türkçe olan bir İngilizce öğretmeni ve program uzmanı tarafından incelenmiştir. Altı hafta için etkinlikler aşağıda ayrı ayrı açıklanmaktadır. Ayrıca etkinlik planları Ek 1’de sunulmaktadır.

1. Hafta konuşma etkinlikleri için ısınma ve akıcı konuşma sağlayan kelime oyunları seçilmiştir. 2009 yılında İngiltere Kent Üniversitesi’nde Pilgrims English Language Courses tarafından düzenlenen Creative Methodolgy for the Classroom adlı eğitimde gösterilen “her sayıya bir kişisel özellik ya da deneyim” etkinliği ile karşıdaki kişiyi tanımaya yönelik İngilizce konuşma pratiği yapılmıştır. Daha sonra gruplar oluşturularak B1 seviyesindeki kelime listeleri doğru söylenim ve anlam açısından taranmıştır ve bu kelimelerden oluşan önceden hazırlanan taboo oyun kartları ile Takım-Turnuva-Oyun tekniği kullanarak etkinlik gerçekleştirilmiştir. En son gruplar kendileri de oyun kartlarını hazırlayarak ve anlatarak etkinlik geliştirilmiştir. Örnek olması açısından öncelikle basit kelimelerden oluşan “Don’t say that word”` etkinlik kağıdı paylaşılmıştır (Bakınız Ek 2).
2. Hafta tahtada bulunan kareciklerden oluşan tabloda her bir sayıya denk gelen kelime İngilizce konuşularak ya da jest ve mimik kullanılarak tahtaya çıkan öğrenciler tarafından kendi gruplarına bir dakika boyunca sırayla anlatmaları istenmiştir. Gruplar kelimeyi tahmin ederek bulmaya çalışıp, puan kazanmıştır. Heyecanın rekabetle birlikte sıradan konuşmaya dönüştüğü akıcı konuşma odaklı bu etkinlik daha sonra öğrencilerin isteği üzerine kelimeler değiştirilerek yeniden gerçekleştirilmiştir. Kelime etkinliği sonrasında eşli gruplara ayrıldıktan sonra, Total English Intermediate, Antonia Clare ve JJ Wilson, Pearson Longman kitabından alınan iki farklı çalışma

kâğıdı verilmiştir ve birbirlerine okuyarak bu kâğıtlardaki yanlış yazımları fark etmeleri, yorumlamaları ve doğruları ile değiştirmeleri istenmiştir (Bakınız Ek 2).

3. Hafta iki kişilik grup halinde öğrencilere zarf içinde konu başlıkları verilerek bir tane seçmeleri istenmiştir. Birkaç dakika süre verilerek konu ile ilgili konuşma yapmaları beklenmiştir. İsteyen öğrencilere ek süre verilmiştir. Daha sonra öğrencilere <https://www.newsinlevels.com/> linkinden alınmış kısa haberler izletilerek bazı soruları yanıtlamaları ve gerek görürlerse notlar almaları istenmiştir. Daha sonra soruların yanıtları tartışılarak, haberler hakkında gruplar halinde özet ve yorumlar yapılmıştır. Daha sonra üzerinde resimler olan çalışma kâğıdı verilerek, her bir resim için bir manşet belirlemeleri istenmiştir. Daha sonra gruplar bu manşetlerden istediğini seçerek haberleri detaylandırıp sınıfa sunmuşlardır (Bakınız Ek 2).
4. Hafta anime (çizgi film) temalı etkinlik ile başlanmıştır. Sınıfa gösterilen bir Anime DVD'si hakkında konuşularak beyin fırtınası yapılmıştır. Öğrencilerin ne bildikleri ve ne öğrenmeyi bekledikleri üzerine konuşulmuştur. Daha sonra anime isimlerinin ikiye bölünmüş oldukları kâğıtlar gelişigüzel öğrencilere paylaştırılarak doğru başlığı tamamlayarak gruplar oluşturmaları istenmiştir. Gruplarını oluşturan öğrenciler hemen ilgili DVD'yi alarak üzerindeki yazılardan ve daha önceden <https://en.wikipedia.org/wiki/Anime> sitesinden hazırlanmış özet çalışma kâğıtlarından yararlanarak bilgi toplamışlardır. Film hakkında diğer gruplara da tanıtımlarda bulunmuşlardır. Aynı filmi farklı gruplara tanıtarak her seferinde daha akıcı konuştukları gözlenmiştir. Daha sonra post-it kâğıtlarına film karakterlerinin isimleri yazılarak gruptan birinin alına yapıştırılarak, tahminde bulunması istenmiştir. Tahminde bulunan kişi sadece evet-hayır soruları sormuştur ve gruptakiler de yes veya no şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Daha sonra bu etkinlik ünlü aktör, aktris, müzisyen, sporcu vb. isimlerinin tahmin edilmesi ile devam etmiştir.
5. Hafta bir film ile ilgili Powerpoint üzerinden soru yanıt şeklinde tahminlerde bulunulmuştur. Daha sonra film fragmanı izlenerek daha da bilgi edinilmiştir. Bir çalışma kâğıdı verilerek film ile ilgili genel bilgi ve eleştiri kalıpları içeren bazı boşluk tamamlamalar hakkında konuşulmuştur. Öğrencilerden daha önce izleyip sevdikleri bir film hakkında bu kalıplardan yararlanarak bilgi vermeleri istenmiştir. Film müzikleri hakkında daha detaylı konuşulmuştur. İkinci etkinlik olarak, akıcı tekerleme bulunan <https://www.englishvid.com/english-resource/50-tongue-twisters-improve-pronunciation/> linkinden yararlanılarak hazırlanan tekerleme listesi öğrencilere

dağıtılmıştır. İlk olarak istedikleri tekerlemeyi bireysel olarak seçmişlerdir. Daha sonra grupça seçimler yaparak birlikte çalışmışlardır. Daha sonra istedikleri tarzda müzik türü olarak bu tekerlemeleri söylemişlerdir.

6. Hafta etkinlikler müzik ve öğrencilerde uyandırdığı duygular ile başlamıştır. Belli aralıklarla değişen müzik ile öğrencilerin kâğıtlarını da birbirleriyle değiştirmesi istenmiştir ve kaldıkları yerden devam etmeleri beklenmiştir. Daha sonra duygular hakkında konuşulmuştur. Bunların şiire dönüştürülüp dönüştürülemeyeceği hakkında yorumlar yapılmıştır. Ardından tahtaya yazılan birkaç cümle kalıbını kelimelerle tamamlamaları istenmiştir. Cümlelerin özne ve edatları çıkarıldığında her biri kendi şiirini oluşturmuştur. Daha sonra okulda düzenlenen Shakespeare etkinliği ile ilgili olarak Shakespeare şiirleri okunmuştur ve üzerine konuşulmuştur. Derste araç olarak okunan bir öykü, şiir ya da masalın öğrencilere anlattırılması, konuşma eğitimini destekler (Uçgun, 2007).

Şiir etkinliklerinden sonra belirlenen bazı konulardan biri seçilerek avantajlar ve dezavantajlar ile ilgili tartışma tekniği kullanılarak etkinlik yapılmıştır (Bakınız Ek 2). Son olarak, tüm sınıf işbirliği yaparak ortak bir sunum hazırlanmıştır. Öncesinde 2012’de İzmir’de International Language House kurumunda “Effective Presentation Skills” adlı eğitimde verilen sunum notları derlenip sadeleştirilerek yol göstermesi açısından öğrencilerle paylaşılmıştır.

3.4 Veri Toplama Araçları

3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları

3.4.1.1. İngilizce Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği

Öğrencilere Horwitz (1986) tarafından geliştirilen 32 maddelik FLACS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) “İngilizce Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği” uygulanarak kaygı düzeyleri belirlenmiştir. (Horwitz ve Cope, 1986). Her bir maddede “Kesinlikle katılıyorum” 5, “Katılıyorum” 4, “Kararsızım” 3, “Katılmıyorum” 2, “Kesinlikle katılmıyorum” 1 olarak puanlanmıştır (Ek-5). Horwitz’in 300 öğrenci ile yaptığı çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach’s alpha) .93 olarak hesaplanmıştır. Sekiz hafta aralıkla yapılan test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır (Horwitz, 1986). Maddeleri anlamama veya yanlış anlama durumunu ortadan kaldırmak için ölçeğin Türkçe versiyonu kullanılmıştır. ‘Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği’ Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin 27. Maddesi duruma uygun düşmemesi nedeniyle çıkarılmıştır; çünkü tüm öğrenciler hazırlık

sınıfında İngilizce dersi görmektedirler. Çıkarılan madde “Dil sınıfında, diğer sınıflarda olduğundan daha çok kaygılı hissediyorum” şeklindedir. Aydın (1999) tarafından hazırlanan Türkçe formunun, 150 kişilik üniversite öğrenci grubu için iç tutarlılık güvenilirlik Cronbach alfa katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da, Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği için çalışmaya dahil olan katılımcılardan elde edilen puanlarla güvenilirlik analizi yapılarak, Cronbach alfa katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Bu değere göre, kaygı ölçeğinin de çalışmaya katılan kullanıcılar için güvenilir sonuç verdiğini söylemek mümkündür.

3.4.1.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemek için Aydoslu (2005) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen 30 maddelik “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Güvenirlik katsayısı yüksek (.94) ve ülkemizde İngilizce öğrenmeye yönelik öğrenci tutumlarını ölçmek için hazırlanmış olduğu için bu ölçek tercih edilmiştir. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği için çalışmaya dahil olan katılımcıların elde ettikleri puanlarla güvenilirlik analizi yapılarak, Cronbach alpha katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Bu değere göre, tutum ölçeğinin bu çalışmaya katılan kullanıcılar için de güvenilir sonuç verdiğini söylenebilir. Yüksek oranda çıkan güvenilirlik sonucu, ölçeğin kapsam geçerliliğini de arttırmaktadır. Yapı geçerliğine ilişkin yapılan faktör analizinde, ölçeğin üç boyuttan oluşmasına rağmen, ölçeğin tek faktörle açıklandığı ve her maddenin faktör yükünün 0.30’dan büyük olduğu saptanmıştır.

Likert tipi bir ölçme aracı olan İDYTÖ, 15’i olumlu, 15’i olumsuz olmak üzere toplam 30 tutum maddesi içermektedir. Bu ölçekten elde edilecek ölçek puanları 30 ile 150 arasında değişmektedir. Olumlu maddeler (1, 2, 3, 6, 7, 10, 11, 15, 16, 19, 21,24, 27, 28 ve 29. maddeler) “Kesinlikle katılıyorum”5, “Katılıyorum”4, “Kararsızım”3, “Katılmıyorum”2, “Kesinlikle katılmıyorum”1 olarak puanlanmıştır. Olumsuz maddeler (4, 5, 8, 9, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 22, 23, 25, 26 ve 30. maddeler) ise ters yönde “Kesinlikle katılmıyorum”5, “Katılmıyorum”4, “Kararsızım”3, “Katılıyorum”2, “Kesinlikle katılıyorum”1 olarak puanlanmıştır. İDYTÖ üç boyuttan oluşmaktadır.

1. Bilişsel Boyut: İngilizce konuşmanın gerekliliğine ve önemine inanma ile ilgili düşünceleri içermektedir. İngilizce konuşmanın mesleki yaşantıda ve diğer birçok alanda kullanımıyla ilgilidir. Bilişsel boyutta yer alan maddelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .62 olarak hesaplanmıştır.

2. Duyuşsal Boyut: Öğrencilerin derse ilişkin duygularını içermektedir. Olumlu duygular, dersi sevme, dersten zevk alma, zamanın çabuk geçtiğine inanma ve dersi kaçırmak istememe; olumsuz duygular ise dersten korkma, dersi zor bulma, yerine başka bir ders almak isteme, sınavdan çekinme, sıkıcı bulma ve nefret etme gibi duygulardır. Duyuşsal boyutta yer alan maddelerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

3. Davranışsal Boyut: Bu boyut ders dışında İngilizce dersine zaman ayırma ile ilgilidir. Öğrencilerin İngilizce web sitelerine girmesi, İngilizce şarkılar dinlemesi, İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını izlemesi ve İngilizce oyunlar oynaması gibi davranışlarıdır. Davranışsal boyutta yer alan maddelerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları

3.4.2.1. Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmesi “ılımlı ve tehditkar olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi” olarak tanımlanabilir (Kruger ve Casey, 2000, s.4-5). Powell, Single ve Loyld (1996, s.499) göre odak grup görüşmesi “araştırmacı tarafından seçilmiş ve bir araya getirilmiş bir grup insanın kendi deneyimlerinden yola çıkarak araştırmaya konu problem hakkında görüş belirtmeleri ve tartışmalarıdır. Morgan (1997) bu kavramı, araştırmaya konu problem hakkında grup içinde ortaya çıkan etkileşim olarak tanımlar. Patton (2002) odak grup görüşmelerini, işte bu etkileşim bağlamında yorumlar. Ona göre odak grup sürecinde katılımcılar diğer katılımcıların tepkilerini ve yanıtlarını duyarlar, buradan hareketle daha önce dile getirdikleri görüşlere eklemeler yaparlar; ancak katılımcılar birbirleriyle anlaşmak zorunda değildir. Uzlaşmaya varmaları beklenmez. Aynı şekilde fikir ayrılığına düşmeleri de zorunluluk değildir. Amaç, insanların kendi görüşlerini başkalarının görüşlerini de dikkate alarak özgürce ifade ettikleri sosyal bir içerikten yüksek nitelikli veri elde etmektir.

Bu çalışmada bu gerekçelerden dolayı ve hem aynı anda daha çok katılımcıya ulaşmak adına hem de konu gereği grup çalışması ön planda olduğundan odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme soruları etkinlik sırasında karşılaşılan durumlardan yola çıkarak ve alanyazın ile ilgili tarama yapılırken elde edilen bilgiler doğrultusunda görüşmeye kolaylık sağlayan sondaları ile birlikte hazırlanmıştır. Sorular aynı alanda çalışan uzman görüşüne sunulurken uygun görülmüştür. Pilot deneme dersliklerin ortak dinlenme alanında yapılmış ve ara ara

gürültü yaşanmıştır. Bu yüzden asıl görüşme için sınıf talep edilmiştir. Görüşme yaklaşık bir saat sürmüştür. Görüşmeye katılımcılar yüz yüze görüşülerek davet edilmiştir.

3.4.2.2. Haftalık Çalışma Değerlendirme Formu

Pattanpichet (2011) “İşbirliğine Dayalı Çalışmanın Öğrencilerin İngilizce Konuşma Başarısına Etkileri” adlı çalışmasında her dersin sonunda bu değerlendirme formunu uygulamıştır. Alanında uzman olan 3 kişi tarafından incelenen bu formla ilgili kullanım öncesi kendisi tarafından pilot çalışma yapılmıştır. Form 5 sorudan oluşmaktadır ve çoktan seçmeli yanıtlar bulunmaktadır. Sorular öğrencilerin etkinlikler ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan kazanımlar edinip edinmediği ve hangi tür kazanımlar oldukları ile ilgilidir.

3.5 Verilerin Toplanması

Nicel veri toplama araçları ön test ve son test olarak altı haftalık denel işlemin başında ve sonunda araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Nicel verilerin yanı sıra, öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılarak nitel veriler de toplanmıştır. Görüşme etkinlikler uygulanıp son test yapıldıktan sonra gerçekleşmiştir. Katılımcılar program bittikten sonra KTÜ Yabancı Diller Temel İngilizce Hazırlık Bölümü binasında 209 numaralı sınıfta önceden bilgilendirilerek hazır bulunmuşlardır. Görüşmede altı katılımcı duygu ve düşüncelerini ifade etmiştir. Araştırmacı, görüşmeyi telefonuna ses kaydı yaparak gerçekleştirmiştir.

3.6 Verilerin Analizi

3.6.1 Nicel Verilerin Analizi

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine yönelik hazırlanmış işbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce etkinliklerinin, öğrencilerin konuşma kaygı ve tutum düzeylerine etkisinin incelendiği bu çalışmada, katılımcıların sayısı ($n=9$) parametrik test yapmaya uygun olmadığı için parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Bu amaçla, katılımcıların tutum düzeylerinin öntest-sontest arasında farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için, ilişkili örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığı olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

3.6.2 Nitel Verilerin Analizi

Nitel analiz önhazırlık, verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre düzenlenmesi aşamalarında gerçekleştirilmiştir.

3.6.2.1 Önhazırlık

Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kaydı yazıya döküldü. Kayıtların dökümü sırasında duyulan her konuşma duyulduğu şekilde yazıldı. Görüşme yaklaşık olarak 25 dakika sürdü ve 11 sayfalık veri seti elde edildi. Verilerin yazıya dökülmesi 2’şer saatlik çalışmalarla toplam 2 gün sürdü. Dikkatli bir şekilde döküm yapılması açısından ara verilerek yapıldı.

3.6.2.2 Verilerin Kodlanması

Alanyazın doğrultusunda kod listesi oluşturuldu. Verilerin dökümü gerçekleştirilirken göze çarpan kavramlar kod olarak not alındı. Tamamlandığında 4 kez kesintisiz ve en az 12 kez aralıklarla okundu. Zaman zaman taranan alanyazına dönülerek kodlar sürekli gözden geçirilerek ekleme ve çıkarma yapıldı ve böylece genel çerçeve oluşturuldu. Etik açıdan görüşmeye katılan öğrencilerin ismini kullanmak yerine numara verildi.

3.6.2.3 Temaların Bulunması

Kodlardan ortak konuları olan temalara ulaşıldı. Belirlenen tema ve kodlar Excel dosyasına aktarıldı. Her bir sütuna bir katılımcı denk gelecek şekilde altı farklı renk içeren tablo oluşturuldu. Her bir kod ve ait olduğu tema ile ilgili veri anlamsal ilişki kurularak açıklama olarak tabloya eklendi. Bu verilerin derinliğine ve kapsamına göre birkaç düzeyde yapılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Tematik kodlama yaparken iç tutarlılığa dikkat edildi. Başka bir deyişle, ortaya çıkan temanın altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı incelendi. Daha sonra ortaya çıkan temaların tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı biçimde açıklayabilmesine ilişkin kontrol yapıldı. Farklı temaların da birbiri ile anlamlı bir bütün oluşturması açısından bu şekilde dış tutarlılık da incelendi.

3.6.2.4. Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi

Tümevarım yöntemi kullanılarak yani kodlamaya dayalı içerik analizi yapıldı. Ortaya çıkan kodlar (kavramlar) ve bu kodlar arasındaki ilişkiler (temalar), verilerin altında yatan olguyu ya da kuramı açıklamada temel olarak görev yaptı. Strauss ve Cobin (1990, s.62) bu durumu şöyle belirtmektedir: “Bilim kavramlar olmadan varolamaz; kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemize yardımcı olur. Bir kavrama bir ad verdiğimiz zaman; o kavramla ilgili sorular sorabiliriz, o kavramı inceleyebiliriz ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz”.

Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesinin ardından son aşama, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmuştur.

3.6.3. Araştırmacının Rolü

Araştırımcı, alışma sırasında etkinlikleri bizzat kendi uygulamıştır. Bu çalışmayı öğrencilerin doğal ortamı olan üniversite dersliğinde gerçekleştirmiştir. Derslerin dışında öğrencilerle daha çok zaman geçirmek ve onları tanımak adına öğrencilerin aktif katılımlarıyla hazırlanan “Shakespeare Günü”, “ELT Konferansı” ve “Poster Sunumları” gibi etkinliklerde de bulunmuştur. Görüşme sırasında öğrenci isimlerini gizli tutularak ve elde edilen verilere ilişkin paylaşım onayları olarak etik açıdan gereken özeni göstermiştir.

3.6.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada araştırılan olgu veya olayın niteliği ön plana çıkarken, nicel araştırmada bu olay veya olgunun sayısal özellikleri önem kazanmaktadır (Kirk ve Miller, 1986). Genel anlamda geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilgilidir. İ ve dış geçerlik olarak ikiye ayrılır. İ geçerlik araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğine ilişkindir. Dış geçerlik ise, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliği ile ilgilidir. Geçerlik, sonuçların doğruluk ve tutarlıkla elde edilmesini gerektirirken; güvenirlik, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğini gerektirir. Dış güvenirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilmeyeceğine, i güvenirlik ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşıp ulaşmayacağına ilişkindir (LeCompte ve Goetz, 1982). 12 kişi olarak plananan çalışma, 15 kişi ile başlamasına rağmen dokuz kişi ile tamamlanmıştır. Çalışma günün ve saatinin birlikte kararlaştırılmasına karşın sınav dönemi vb. Etkenlerden dolayı katılım azalmıştır. Gönüllölük esas alındığından çalışma dokuz kişi ile sürmüştür. Araştırmada katılımcı sayısının az olması nedeniyle de nicel veriler, nitel verilerle desteklenerek, çalışmanın derinlik kazanması ve güçlenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda nitel veriler odak grup görüşmesi ve haftalık değerlendirme formları ile harmanlanarak, verilerin tutarlı olup olmadığına bakılmıştır. Odak grup görüşmesi istekli altı katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Tipik bir odak görüşme için 6-8 arasında katılımcı idealdir (Yıldırım ve şimşek, 2011; s. 160). Ayrıca araştırmanın ham verileri başka araştırmacıların da inelemesine uygun biçimde saklanmıştır. Bununla birlikte nitel verilerden elde edilen bulguların sunumunda doğrudan alıntılar yapılarak çalışmanın inandırıcılığı güçlendirilmeye çalışılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde; problem cümlesine bağlı olarak, alt problemlere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Üniversite hazırlık sınıfı seviyesine yönelik hazırlanmış işbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce konuşma etkinlikleri öğrencilerin a) İngilizce dersi kaygı düzeylerini ve b) Derse yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?” şeklindedir.

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine yönelik hazırlanmış işbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce etkinliklerinin, öğrencilerin derse yönelik kaygı düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla, katılımcılardan toplanan öntest ve sontest verileri kullanılarak yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nden elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Katılımcıların Kaygı Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Öntest-Sontest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	7	5.93	41.50		
Pozitif Sıra	2	1.75	3.50	-2.25	.024*
Eşit	0	-	-		

*p<.05

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin etkinlikler öncesi ve sonrası kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, ($z=-2.25$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin kaygılarını azaltmada önemli etkisinin olduğu söylenebilir. Tablo 3’te ise katılımcıların kaygı öntest-sontest puanları arasındaki farklılığa ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sunulmaktadır.

Tablo 3. *Katılımcıların Kaygı Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	N	Min.	Maks.	Ort.	Standart Sapma
Öntest	9	59.00	111.00	83.67	18.78
Sontest	9	54.00	77.00	63.44	8.05

Betimleyici istatistik sonuçlarına göre, çalışmadan önce öğrencilerin çok daha kaygılı olduğu (M=83.67, SS=18.78) belirlenmiştir. İşbirliğine dayalı etkinlik çalışmasından sonra ise öğrencilerin kaygı seviyelerinin düştüğü (M=63.44, SS=8.05) görülmektedir.

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerine yönelik hazırlanmış işbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce etkinliklerinin, öğrencilerin derse yönelik tutum düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla, katılımcılardan toplanan öntest ve sontest verileri kullanılarak yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nden elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Katılımcıların Tutum Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları*

	Sontest-Öntest	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
Bilişsel Boyut	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	8	4.50	36.00	-2.54	.011*
	Eşit	1	-	-		
Duyuşsal Boyut	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	9	5.00	45.00	-2.69	.008*
	Eşit	0	-	-		
Davranışsal Boyut	Negatif Sıra	0	.00	.00		
	Pozitif Sıra	6	3.50	21.00	-2.23	.026*
	Eşit	3	-	-		
Tutum Toplam	Negatif Sıra	0	0	0		
	Pozitif Sıra	9	5.00	45.00	-2.67	.008*
	Eşit	0	-	-		

p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların tutum ölçeğinin bilişsel boyutundan aldıkları öntest ve sontest puanlarına dayalı sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (Z=-2.54, p<.011). Tutum ölçeğinin bilişsel boyutundan elde edilen medyan değerleri etkinlik

öncesinde (Md=21.00) iken, etkinlik sonrasında (Md=23.00) şeklindedir. Bu sonuçlara göre, hazırlanmış işbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarının bilişsel boyutunu artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Tutum ölçeğinin duyuşsal boyutuna bakıldığında, katılımcıların bu boyuttan aldıkları öntest ve sontest puanlarına dayalı sıra ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=-2.69$, $p<.05$). Tutum ölçeğinin duyuşsal boyutundan elde edilen medyan değerleri etkinlik öncesi (Md=82.00), etkinlik sonrası (Md=96.00) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, hazırlanmış işbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarının duyuşsal düzeylerini artırmada da etkili olduğu söylenebilir.

Katılımcılara uygulanan tutum ölçeğinin son boyutu olan davranışsal boyutta da bulgular benzerdir. Katılımcıların bu boyuttan aldıkları öntest ve sontest puanlarına dayalı sıra ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=-2.23$, $p<.05$). Tutum ölçeğinin davranışsal boyutundan elde edilen medyan değerleri etkinlik öncesi (Md=18,00) iken, etkinlik sonrası (Md=20.00) şeklindedir. Bu sonuçlara göre, hazırlanmış işbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarının davranışsal düzeylerini artırmada da etkili olduğu söylenebilir.

Alt boyutlardan sonra, hazırlanmış işbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce etkinliklerinin öğrencilerin tutum öntest-sontest toplam puanlarına dayalı sıra ortalamalarında anlamlı bir farka neden olup olmadığına bakıldığında, katılımcıların öntest-sontest toplam puanlarına dayalı sıra ortalamalarında da beklendiği üzere anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z= -2.67$, $p<.05$). Tutum ölçeğinden elde edilen toplam puanların medyan değerleri etkinlik öncesi (Md=121.00), etkinlik sonrası (Md=138.00) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, katılımcıların tutum ölçeğinin hem alt boyutlarından hem de ölçeğin tamamından aldıkları öntest-sontest puanlarına dayalı sıra ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı farklılık vardır. Diğer bir deyişle hazırlanmış işbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarını anlamlı bir şekilde artırdığı söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin etkinliklere ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklindedir. Odak grup görüşmesi ile haftalık çalışma değerlendirme formları bu probleme yanıt aramak için birlikte harmanlanmıştır. Form ile elde edilen verilerin frekansları alınarak bir tablo oluşturulmuştur. Veri toplamada kullanılan “haftalık çalışma değerlendirme formundan elde edilen veiller de Tablo 5’te sunulmaktadır.

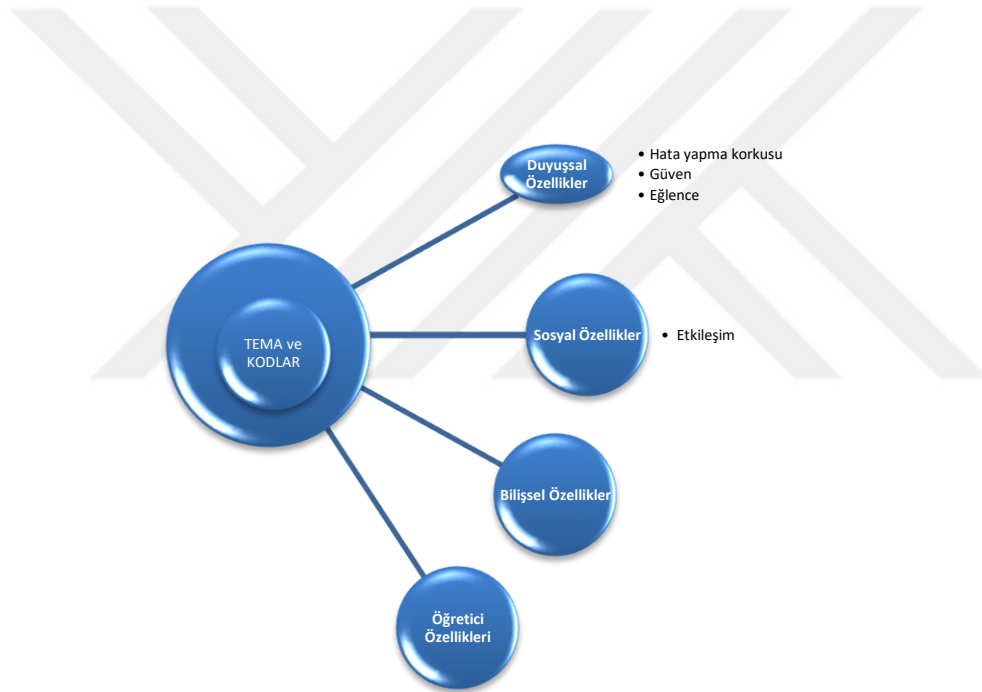
Tablo 5. *Haftalık Çalışma Değerlendirme Formu*

Soru ve Yanıtları	Frekans (n=9)
Çalışma hakkında ne düşünüyorsunuz? - Sevdim. - Sevmedim.	51 1
Çalışmayı grup arkadaşlarıyla yapmanın daha iyi öğrenme sağladığını düşünüyor musunuz? -Evet. -Hayır. -Emin değilim.	47 0 5
Grup arkadaşlarınızla çalışmak size ne kazandırdı? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz) -eğlence, stresten uzaklık, aktif hissetme -bilgi ve daha iyi anlama -gelişme için yararlı geribildirim -güven -cesaret -işbirliği	36 19 9 14 16 29
Grup çalışması sırasında ne gibi zorluklarla karşılaştınız? -Zaman kaybı olması -Dersten sonra bir araya gelememe -İşbirliği sağlayamama ya da katkı alamama -Hiçbir şey	2 1 1 48
Çalışma sonrası gelişiminiz ile ilgili ne düşünüyorsunuz? -Biraz ilerledim. -Belli bir ölçüde ilerleme kaydettim. -Çok ilerledim.	13 24 15

Altı haftalık sürenin sonunda dokuz katılımcıdan beklenen toplam form sayısı 54 iken, 52 adet form olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerden alınan geribildirimde belirtilen sıklık durumuna göre, olumlu sonuçlar elde edildiği ifade edilebilir. Yanıtların çoğunluğuna göre öğrencilerin grup çalışmasına seyerek katıldığı, bu etkinlikleri avantajlı bulduğu ve öğrenmelerine olumlu katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Etkinliklerin eğlence,

işbirliği, bilgi ve daha iyi anlama, cesaret, güven ve yararlı geribildirim açısından yarar sağladığı belirtilmektedir. Genelde grup çalışması sırasında olumsuz bir şeyle karşılmadığı belirtilmiştir. Olumsuz anlamda görüşlere bakıldığında, düşük oranda bazı etkinlikler için zaman kaybı olması ve işbirliği sağlanamamış olması belirtilmiştir. Çalışma sonrası çoğunluk belli bir ölçüde ilerleme kaydettiğini, bir grup öğrenci çok ilerlediğini, bir diğer öğrenci grubu da az ilerleme kaydettiğini ifade etmiştir. Bu bulgular öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ile tutarlı görünmektedir. Görüşme verileri de kodlama, gruplama ve tema oluşturma aşamaları ile içerik analizi yapıp incelenmiştir ve aşağıda bir şema ile özetlenmiştir.

Şema 1. Öğrencilerin Etkinliklere İlişkin Görüşlerine İlişkin Tema ve Kodlar



Elde edilen tema ve kodlar aşağıda açıklanmaktadır.

4.2.1. Duyuşsal özellikler

4.2.1.1. Hata yapma korkusu

Öğrenciler genel olarak konuşma becerisine ilişkin kaygı ve endişe duyduklarını dile getirmişlerdir. Bazı nedenlerden dolayı kendilerini derste konuşmaktan alıkoyduklarını ifade etmişlerdir. Bu duygu durumunun altında yatan en büyük nedenin, hata yapma korkusu olduğuna değinmişlerdir. Örneğin G3 bu duygusunu “..Bazen biliyorum, söylemek istediğimi ifade etmek istiyorum ama korkuyorum hata yapmak beni çok korkutuyor.” şeklinde ifade etmektedir. Öğrenci her ne kadar konuşmak istese de hata yapmaktan korktuğunu belirtmiştir.

Hatta aynı ifadeyi “çok” kelimesi ile pekiştirerek yinelemiştir. Hata yapma korkusuna eşlik eden bir diğer neden ise doğru kelimeyi bulamama durumudur. “..Beni en çok endişelendiren konu hata yapmak...” diyen öğrenci bunu desteklemektedir.

Hata yapmak kadar doğru kelime bulamama da öğrencide endişe yaratabilmektedir. “..Doğru kelimeyi bulamamak, mesela başlıyorum ondan sonra düşünüyorum acaba nasıldı, bu kelime şöyleydi, şu kelime böyleydi hani endişelendiğim için bildiklerimi de unutuyorum..” şeklinde görüşlerini bildiren G1 bu endişenin bildiklerini unutacak derecede kaygı seviyesine yol açabildiğini vurgulamaktadır. Bir diğer öğrenci konuşmaktan ziyade hata yapmak ya da bildiklerini unutmanın korku yarattığını “..Aslında konuşmaktan değil, hata yapmaktan ya da bildiklerimi unutmaktan korkuyorum..”(G4) şeklinde ifade etmiştir.

Doğru söylenim (telaffuz) açısından hata yapmayı ele alan başka bir öğrenci, sınıf ortamında diğer öğrencilerin alaycı tepkilerinden olumsuz yönde etkilendiğini açıkça dile getirmiştir.

“...konuşurken kelimelerin telaffuzuna önem gösteririm ki arkadaşlarımdan tepki almayayım ve hata yaptığımda gülünmesi performansımı olumsuz yönde etkiler..”
(G5)

İşte bu noktada öğrenciler doğru kelime bulamama, yanlış söylenimde bulunma ve hata yapma gibi durumların neden olduğu kaygıyı azaltan ya da ortadan kaldıran güvenli ve eğlenceli öğrenme ortamları aramaktadır.

4.2.1.2. Güven

Öğrenciler grup çalışmalarının güven duygusunu arttırdığını ifade etmektedirler. Örneğin G6 bu durumu şöyle ifade etmektedir:

“..Grup olarak çalışmanın endişemi azalttığını düşünüyorum. Örneğin, bu dönemin başında herhangi bir konuda ilk konuşmaktan çekinirdim; fakat bu durum şimdi değişti. Kendimi daha rahat hissediyorum...” (G6)

Bir başka öğrenci de grup çalışmasının, güven artışı açısından yararını “..Tek başıma sus pus oturmaktansa grupta bir olup bir şeyler yapabilmek beni olumlu etkiledi. Kendime güvenim arttı. Güvenim arttıkça heyecanım azaldı..” (G4) sözleri ile desteklemiştir.

Grup çalışmalarının stresi ortadan kaldırıp, anlamayı arttırarak yarar sağladığını düşünen bir öğrenci, bireysel çalışma ile şu kıyasta bulunmuştur:

“..Bireysel çalışmanın daha yararlı olduğunu düşünüyordum; ama derslerde yaptığımız grup etkinlikleri stresten uzak ve eğlenceli olduğu için gerçekten anlama konusunda çok yararlı oldu. Stressiz hissettim..” (G1)

Genel olarak bireysel çalışmaları tercih ettiğini belirten bir diğer öğrenci bile grupla çalışmanın gerginliği ortadan kaldırdığını vurgulamıştır.

“..Her zaman bireysel çalışmaktan yanayım; ama grup etkinlikleri bu şekilde stresten uzak olduğu sürece grupça çalışmak da faydalı olabilir. Şimdi kıyasladığımızda bizim diğer derslerimizdeki gibi çok çok iyiydi ki ben nefret ederim grup çalışmalarından bu dönem nefret ettim; çünkü yani berbattı acayip böyle stresli bir ortam oluyor orda hani gerginlik oluyor; burada hani gerek işlediğimiz konulardan olsun ne bilim gerek başka şeylerden olsun grup çalışması gibi daha iyiydi..” (G2)

Öğrenci burada geçmiş deneyimleri ile ilgili olumsuz duygular içinde bulunduğunu ifade ederek, özellikle konu seçiminin önemini vurgulamıştır. İlgi çekici konular olduğunu düşünen ve derse odaklanmasını buna bağlayan bir diğer öğrenci, derslerde zorlanmadığını dile getirmiştir:

“..Derse gelirken insanın aklında şu olmuyor: “ Acaba bugün zorlanır mıyım?” gibi şeyler olmuyordu; çünkü zaten hep ilgi çekici şeyler olduğu için tamamen fokuslanıyorduk [odaklanıyorduk] ona..” (G3)

Bir başka öğrenci daha önce yoğun dilbilgisi (grammar) odaklı konuşmaya çalıştığını; ancak artan diyaloglar sayesinde bunu biraz daha aşarak özgüveninin arttığını söylemiştir:

“..Benim speaking im[konuşmam] gelişti, ben hiç konuşamıyordum, gerçi şimdi de konuşamıyorum ama [öğrenci güler] daha böyle özgüvenliyim hani eskiden beş saat düşünürdüm, karşımdaki yorulurdu; hatta beni dinlemekten, am-is-are mi gelecek will mi gelecek, ne gelecek, şimdi artık böyle daha özgüvenli konuşuyorum, o kadar grammare dikkat edilmediği sürece, gerçekten insan konuşabiliyor, en sonunda alışıyor da gramere tabi bi şekilde, onunla daha çok ilerliyor..” (G5)

Haftalık çalışma değerlendirme formunda bu görüşlere paralel olarak, güven duygusu ve cesaret, grup çalışmasının kattığı olumlu özellikler olarak vurgulanmaktadır (Bakınız Tablo 5).

4.2.1.3. Eğlence

Öğrenciler konuşma derslerine gelirken istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Bu istek, dersleri eğlenceli bulmalarına bağlanabilir. Örneğin G5 “ *..Bugün yine eğleneceğiz diye geliyorduk; çünkü gergin ortam yok hocam.. [diğerleri de onaylar]* ” ifadesi ile bunu somutlaştırmaktadır.

Öğrencilerden biri, eğlenceli derslerin daha samimi bir ortam oluşturduğu ve böylece daha rahat hissettiği görüşünü “ *..Grup çalışmaları eğlenceli olduğu için daha samimi bir ortam oldu ve daha rahat oldum. Aynı zamanda kendimi stressiz hissettim..* ” (G2) şeklinde ifade etmiştir. “ *..Grupta birlikte bir şeyler yaptıkça insan sıkılmıyor..* ” cümlesi ile başka bir öğrenci (G4) de bu görüşe katılmaktadır.

Derslerin hem eğlenceli hem de öğretici olduğu görüşünü ifade eden G4 “ *..Derslerin böyle eğlenceli ve öğretici geçmesini isterim..* ” sözleri ile ve G1 “ *..Grup çalışması gerekli; çünkü eğlenceli çalışıyoruz. Cesaret verici ve kelime öğreniyoruz. Ayrıca, bu şekilde pratik yapılarak endişe azalabilir..* ” sözleri ile bu durumu dile getirmektedirler.

Derslerin eğlenceli olmasında konu seçiminin de etkili olduğu söylenebilir. Konuları ilgi çekici ve dolayısıyla eğlenceli bulan öğrenciler şu ifadelerde bulunmuşlardır:

“ *..Konular eğlenceli ve ilgi çekiciydi çok eğlendim. Gerçekten arkadaşlarımla çok eğlendim. Yıllardır beklediğim speaking [konuşma] dersi buydu. Konuşma dersleri hep bu şekilde stressiz ve eğlenceli geçmeli bence..* ” (G2)

“ *..Konular eğlenceli ve ilgi çekici olduğu için hem bireysel hem de grup çalışmalarında odaklanma problemi neredeyse hiç yaşamadım..* ” (G3)

“ *..Müzik seçimi vesaire ne bilim işte filmleri işledik daha rahat ortam oldu grup çalışması daha bir eğlenceli oldu bu açıdan çok yararlı olduğunu düşünüyorum..* ” (G6)

Haftalık çalışma değerlendirme formunda da stresten uzaklık, eğlenme, kendini aktif hissetme düşünceleri sıklıkla öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Toplamda 51 kez işaretlenen ‘sevdim’ seçeneği, grup çalışmasının eğlenceli bulunmasına bağlanabilir (Bakınız Tablo 5).

4.2.2. Sosyal Ortam

Öğrenciler ifadelerinde farklı kültür ve dile sahip bireylerle birlikte olmak üzerinde durmaktadırlar. Örneğin G4 “ *..Yabancı insanlarla konuşabilmek, anlaşabilmek, onların kültürlerinin ne olduğunu öğrenebilmeyi çok istiyordum..* ” ifadesi ile bu konudaki istekliliğini dile getirmektedir. Bu cümle yabancı dil seçme nedenini açıklayan bir öğrenci tarafından

söylenmiştir. Öğrenci farklı kültüre ait farklı insanlarla etkileşim içerisinde olmak istiyor, ki bu dil öğrenmenin doğasında olan ve ufku genişleten bir fırsat olarak nitelendirilebilir; bu fırsatı değerlendirebilmek konuşma becerisinin gelişimine bağlıdır.

Konuşma becerisi, dilin konuşulduğu ortamda bulunarak daha iyi gelişmektedir. Öğrenci pratik yaparken, kendini de değerlendirme fırsatı bulabilir.

“..Aslında ben Polonya'ya gittiğimde şunu gördüm, şöyle düşünelim, yurt dışından biri geldiğini düşünelim, Sultan Ahmet'e gitmek istiyorum demiyor yani, cümlesi özne yüklem yani Türkçe formatında değil, hani ben var Sultan Ahmet gitmek diyor, aynı şekilde biz de aynı hataları yaptığımızda gülmediler, bir şey demediler, ben de rahatladım..”(G3)

Konuşma becerisi doğal ortam yerine sınıf ortamında gerçekleştirildiğinde etkili bir yol olan ve hem öğrencilere güven veren hem de çalışmalarını eğlenceli kılan grup çalışması, aynı zamanda etkileşim içerisinde olup pratik yapma olanağı da sağlamaktadır.

4.2.2.1. Etkileşim

Öğrenciler çalışmanın öğrenme ortamındaki etkileşime katkıları üzerinde durmaktadırlar. G4 diğer öğrencilerle etkileşimindeki artışı şöyle açıklamaktadır:

“Bence öyle (Diğerleri de katılır) çünkü derslere ilk geldiğimde sınıfta neredeyse kimseyi tanıımıyordum. Bilmediğim bir ortamda konuşurken heyecanlanıyorum. Konuşmak istemiyorum. Bu durum beni oldukça etkiliyor. İlk geldiğimde şurada köşede geldim oturdum, bir saat dinledim ve kalkıp gittim; ama şu an bir şeyler yapıyoruz, yaptık, güzeldi yani.” (G4)

Öğrenciler bilmedikleri ortamda çekingen hissettiklerinden dolayı, konuşmak istemeyebilir. Diğer öğrencilerle etkileşim içinde oldukça bu sorun çözülebilir. Örneğin G1 *“..Aslında genel olarak bakıldığında diyelim grupta beş kişiyiz diyelim, beş kişiden herkes bir şey yaptıkça ve kattıkça insan grup çalışmasını da sever yaptığı işten de memnun olur. İngilizce olarak düşünmese bile herhangi bir iş için de öyle..”* sözleri ile bu durumu açıklamaktadır.

Etkileşim olduğu sürece öğrenciler arası bilgi alış verişini artmakta ve olaylara başkasının penceresinden bakabilme fırsatı sağlanmaktadır. Bu durum aşağıda bazı öğrencilerin ifadesinde somutlaşmaktadır.

“..Arkadaşlarımdan fikir almak yararlı oldu bu da grup çalışmasının olumlu katkısıydı. Grup çalışması bilgi alış verişi sağladı. Aynı zamanda beni cesaretlendirdi ve mutlu oldum..” (G2)

“..Grup arkadaşlarım bazen düşüncelerimin sözcüsü bile oldu. Fikir paylaşımı o kadar önemli ki, tek bir kelime bile birkaç cümleyi ortaya çıkarabiliyor..” (G6)

“..Arkadaşlarımdan düşünceleri farklı bakış açısı yakalamamı sağladı. Hiç aklıma gelmeyen şeyler hakkında fikir sahibi oldum..” (G3)

“..hem arkadaşlarımızın fikirlerini öğrendik hem de ya benim endişe ve kaygımı azalttı açıkçası..” (G5)

“..Birlikte çalışırken takıldığımız konularda birbirimize yardım ettik. Tartışma yaptığımız zaman çok zevkliydi. Debate (Tartışma) olduğu zaman rahatım, kendimi kaptırıyorum da böyle sunum olduğu zaman biraz daha ciddiye bindiği için ben biraz heyecanlanıyorum. Hem farklı düşünceler de çıktı ortaya. Konuşmamızı geliştirdiğini düşünüyorum. Her ders sonrası mutlaka yeni kelimeler öğrendim..” (G1)

“..Grup çalışması kaygımı azaltarak yardımcı oldu. Arkadaşlarım hatırlamadığım şeyleri hatırlatarak yardım etti. İyi takım olduk ve hem eğlendik hem ciddi çalıştık..” (G4)

“..Grup olarak çalışmak beni olumlu yönde etkiledi. Arkadaşlarımdan düşüncelerini öğrenmemin yanı sıra onların yanlışlarını da görerek daha dikkatli olmaya çalışacağım..” (G2)

Tartışma, rol yapma gibi teknikleri içeren grup çalışmaları, İngilizce konuşma derslerinde rahat ve eğlenceli öğrenme süreci sağlamaktadır. Böylece konuşma sırasında duyulan kaygı yerini güvene bırakarak olumlu ortam oluşturulmaktadır. Ayrıca grup içerisinde kişiler arası etkileşim daha çok sağlandığından pratik yapma şansı da artmaktadır. Grup sayısının etkileşimi nasıl etkilediğine dair de görüşler şöyle ortaya atılmıştır:

“..Grupta sayımız az; diğer türlü 6-7-8 kişilik gruplarda hem sıra gelmiyor hem gruptan 1-2 kişi muhtemelen baskın çıktığı zaman bazı arkadaşlar konuşma konusunda daha pasif kalıyorlar ama 3-4 kişilik ya da 2-3 kişilik grup çalışmalarında herkese konuşma hakkı doğuyor. Hem bir de bizim bu ortamımız mesela relax (rahat) olduğu için daha zevkliydi özellikle debate [tartışmalar] yaparken çok zevkliydi mesela debatelere bayılıyorum..” (G5)

“..Diğer zamanlarda grup çalışmasında zorluklar yaşadım. Anlaşamadığımız noktalar olmuştu; ancak bu etkinlikleri yaparken burada sorun yaşamadım. Aksine eğlenceliydi. Sanırım grup sayısı çok olmadığı için. Maksimum dört kişi olmalı bence. Fazla olunca söz hakkı olmuyor ya da anlaşmazlık oluyor..” (G1)

Sayısı az olan sınıfların, hatta bu sınıflardaki gruplara ayrılmış öğrencilerin konuşmak için daha çok fırsata sahip olduklarına dikkat çekilmiştir. Grup içerisinde etkileşimin dengeli oranda gerçekleşebilmesi için 2-4 kişilik grupların uygun olabileceği belirtilmiştir. Herkesin eşit oranda konuşmasının olanak bulduğu ve anlaşmazlıkların da önlenilebileceği ifade edilmiştir.

İlk zamana göre etkileşim sayesinde ilerleme kaydettiğini; ancak yeterli bulmadığını belirten bir öğrenci kendi içerisinde bu durumu aşarak ve daha çok çalışarak yol alması gerektiğini belirtmiştir.

“..İlk geldiğimde hiç konuşamazdım. Arkadaşlarımı tanıdıkça onlarla çalıştıkça, hocaya alıştıkça biraz geliştım. Biraz diyorum; çünkü heyecan durumu benimle alakalı bir şey. Onu kendi içimde tam yenemiyorum. Daha çok pratik yapmalıyım ve çalışmalıyım sanırım. Bu etkinliklerden anladığım kadarıyla, daha fazla pratik yaparak, kelime ezberleyerek, kitap okurken bazı yapıları öğrenerek bu endişemi yenebileceğimi düşünüyorum..” (G4)

Burada öğrenci etkileşimin gelişimi üzerindeki gücünü ve kendini geliştirmek konusunda sağladığı farkındalığı açıklamaktadır. Haftalık çalışma değerlendirme formu da incelendiğinde, “etkileşimi sağlayan işbirliği ve geribildirim alma” kavramları grup çalışmasının öğrencilere kattığı diğer özelliklerdir (Bakınız Tablo 5).

4.2.3. Bilişsel Özellikler

Kelime bilgisi ve doğru söylenim eksikliği öğrencileri akıcı konuşmaktan alıkoyan ve etkileşime sekte vuran önemli nedenler olarak sıralanmaktadır. Doğru dilbilgisi kalıplarını bulup ifade etme çabası da bu listenin başında yer alabilir. Listeye eklenen bir başka neden ise konu hakkında bilgi sahibi olmamaktır.

“..Hiçbir fikrim olmayan konular hakkında konuşurken çok fazla endişeleniyorum. Hiçbir şey söyleyememek beni korkutuyor. Cümleye başlayıp devamını getiremediğim zaman moralim bozuluyor..” (G6)

“..Aslında bazen ben speaking (konuşma) dersinde olsun coursebook [ders kitabı] dersinde olsun hazırlanarak gitmeye çalıştım hep, hani araştırdım o konuda bilgim olsun dedim, yazdım ve şey, bunun bana çok şey kattığının farkındayım, çünkü bir konu hakkında çok şey bilmiyorsam, o anda zaten hiçbir şey söyleyemem ve bu benim moralimi bozar, konuşmada iyi değilim zaten bu yüzden bir şeyler hakkında bilgi sahibi olmak önceden araştırmak, sizin deyiminizle yazmak önemli, ha oradan bakıp okumak değil benim söylemek istediğim en azından bilgi sahibi olayım ya da daha akıcı bir şekilde konuşayım hani etkileşim olsun..” (G5)

Öğrenciler bu soruna, ders öncesi araştırma yaparak ve konu ile ilgili hatırlatıcı notlar yazarak hazırlık yaparak çözüm bulmaktadır. Bazen de konuyu önceden bilmesede hemen konuşma öncesinde düşüncelerini toparlayarak yazan ve daha sonra söz olarak bunları paylaşmak da bir çözüm olarak görülmektedir. Örneğin G3 bu durumu “Yazmamın sebebi şu, çünkü kendimi daha iyi ifade edebiliyorum çünkü parmağımı kaldırıyorum sonra başlıyorum sonrası gelmiyor ama yazdığımda hani şu şöyleydi diyebiliyorum.” sözleri ile açıklamaktadır.

Bu hazırlık, konu içeriği ve cümle yazımına ek olarak doğru söylenim ve doğru kelime seçimi şeklinde de olabiliyor; çünkü bu da konuşma becerisinin gelişimi ile ilgili önem teşkil etmektedir. Bu durumu ve bu durumla ilgili kaygıyı dile getiren bazı öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“..Aslında telaffuz konusunda eğer bilmiyorsam, gerçi bu dönem fonetik [sesbilgisi] aldık o yardımcı oldu ama, korkutuyor işte, aslında ben bu dönem dinleme de yaptım telaffuz nasıl edilir diye ya da dediğim gibi yazdıysam araştırdıysam bilmediğim kelimeleri ya da telaffuzunda endişeli olduğum kelimeleri dinleyerek gittim, telaffuzun dışında hata yapmak beni korkutuyor..” (G4)

“..Telaffuz konusunda biraz endişe duyuyorum..” (G2)

“..Kelime bilgisi, telaffuz, hata yapmaktan korkma konuşmada kaygıya neden oluyor..” (G1)

“..Kelime eksikliği en büyük sorunum. Konuşurken unutuyorum. Heyecan bana her şeyi unutturuyor. Sus pus oturup kaldım ilk iki derste. Telaffuzum da pek iyi değil..” (G4)

Bu yüzden öğrencilerin bazı etkinliklerden önce düşünüp not almaları sağlanmıştır. Konular önceden belirlendiği için araştırma yapma olanağı verilmiştir. Öğretici ders boyunca yanlış

söylenen kelimeleri not alarak, ders sonunda liste halinde tahtaya yazarak tüm sınıfla birlikte çalışmıştır.

Öğrencilerin çoğu grup çalışmasının bilgi ve daha iyi bir anlama sağlayarak daha iyi bir öğrenme ortamı olduğu şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Haftalık çalışma değerlendirme formunda bazıları az, bazıları belli bir ölçüde, bazıları ise çok ilerleme kaydettiklerini ifade etmişlerdir (Bakınız Tablo 5).

4.2.4. Öğretici Özellikleri

Öğrenciler sınıfta konuşmakla ilgili kaygı durumlarının öğreticiye göre değiştiğini ifade etmektedirler. Örneğin G5 “*..Hocaya bağlı, hocadan hocaya değişiyor (Diğerleri onaylar)..*” sözleri ile bu durumu somutlaştırmaktadır. Öğrencinin bu düşüncesi öğretici özelliklerinin önemini ortaya koymaktadır. Yapılan hataların düzeltilme yöntemi, diğer öğrencilerle uyumun sağlanması, mizah duygusu ve konuya hakim olunması gibi birçok noktada öğretici özellikleri önem taşımaktadır.

Öğrencilerden biri, hataların konuşma sonunda düzeltilmesini olumlu karşılamıştır. Bunun dikkat dağıtmadığına ve akıcılığı koruduğuna değinmiştir. Ayrıca bunun ılımlı bir şekilde yapılması gerektiği de vurgulanmıştır. Bu beklentiler G3 ün aşağıdaki ifadelerinde netleşmektedir:

“..Konuşmadan sonra hatalar düzeltilse daha iyi olur; çünkü bölünmeler olmaz insan kendi bölündüğünde konuşurken karıştırabiliyor. Bir de bence pat diye düzeltmek değil de sessizce düzeltmek konuşma esnasında ya da sonradan da eksiklerini söyleyecekse de birebir söylemeli. Rencide eden hoca tanıdım..” (G3)

Öğretici tavırlarının öğrenen üzerindeki etkisini G5 “*..Öğretmen cesaretlendirdiği zaman daha iyi hissediyorum. Eğer diğerlerinin yanında azarlarsa korkuyorum..*” şeklinde ifade ederken; G1 “*..Konuşurken ya da sunum yaparken hoca fazla ciddi bir tavır takınırsa ister istemez geriliyorum ve “acaba yanlış bir şey mi söyledim?” diye bir soru geliyor aklıma..*” şeklinde dile getirmektedir.

Öğrenciler, rencide ederek ya da azarlayarak olumsuz tavır takınan öğretici modelindense, gülümseyerek ve espriler yaparak ders işleyen öğreticinin, sınıf ortamını rahatlatıldığını düşünmektedir. Ayrıca konuya ve telaffuza hakim olan ve bunu rahat bir şekilde aktaran öğretmenlerle daha da güdülenmektedir. Bu durumu G2 “*..Hocamız gülümsediği ve espri yapıp daha samimi ve rahat bir ortam sağladığı için kendimi rahat hissettim..*” ve G4

“..Öğretmenimiz güldüğü ve espriler yaparak daha samimi bir ortam yarattığında kendimi daha rahat hissediyorum..” şeklinde somutlaştırmaktadır.

Öğrencilerden G3 *“..Siz rahatsızsınız hocam, biz rahatız..” (G3)* ifadesi ile öğretici tavrının rahat olmasının etkisini dile getirirken; olumlu, sıcak tavırların ve özelliklerin onların öğrenmesi üzerindeki etkilerini G4 ve G6 şöyle açıklamaktadırlar:

“..Şimdi kesinlikle kötülemek için değil ama bazı hocaların konuşması beni çok şey yapmıyor, mesela bilmiyorum sizin hem telaffuzunuz hem konuşmanız bilmiyorum hocam yani perfect [harikasınız] idolümsünüz aynı zamanda başarılarınız tabi..”(G4)

“..Dersinizi çok sevdik o sizin neşeniz, sevecenliğiniz ve enerjinizden kaynaklanıyor. Kendimizi daha rahat ifade edebiliyoruz ve dersiniz gerçekten faydalıydı şu yönlerden hem speakingimiz [konuşmamız] gelişti, anksiyetemiz (kaygımız) azaldı hem de çok fazla şey öğrendik phraselerden (söz öbekleri) tutun da kalıplara kadar. Sunum teknikleri de aynı zamanda her şey için teşekkür ederiz..”(G6)

Sonuç olarak görüşme ve haftalık değerlendirme formlarından elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin grup çalışmalarını sevdiği ve grup çalışmalarıyla daha iyi öğrenme ortamlarının sağlandığı görülmektedir. Duyuşsal, sosyal ve bilişsel alanlarda olumlu katkılar sağlanmaktadır. Öğrenciler arkadaşları ile etkileşim halinde olduklarında kendilerini daha güvende hissetmekte ve eğlenmektedirler. Bu etkileşimden cesaret alarak kaygıya neden olan hata yapma korkularının azaldığını belirtmektedirler. Çalışmalar sırasında pek bir zorlukla karşılaşmadıklarını ve bir şekilde ilerleme kaydettiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerden alanına hakim olması ve doğru bir şekilde geribildirim vermesi gibi bazı özellikler beklediklerini belirtmişlerdir.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ile ilgili sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

- Öğrencilerin derse yönelik kaygı düzeyinin işbirliğine dayalı tasarlanan konuşma etkinlikleri sayesinde azaldığı söylenebilir.
- İşbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce etkinliklerinin öğrencilerin olumsuz tutumlarını azaltarak olumlu tutumlarını anlamlı bir şekilde arttırdığı söylenebilir.
- Öğrencilerin genel olarak duydukları kaygının en önemli nedeninin hata yapma korkusu olduğu düşünülebilir. Hata yapmanın yanı sıra konuşma sırasında doğru kelimeyi bulamama, kelimeyi doğru telaffuz edememe, diğer öğrencilerin olası alay etme durumlarının da endişeye sebep olduğu sonucuna varılabilir.
- Öğrenciler, kaygıyı azaltan ya da ortadan kaldıran güvenli ve eğlenceli öğrenme ortamları aramaktadır. İşbirliğine dayalı çalışmayı gerektiren grup çalışmaları ile bu ortam öğrencilere sunulabilmektedir.
- Grup çalışmasının eğlenceli, stresten uzak, daha çok pratik yapma olanağı sayesinde öğrencilerin daha etkin oldukları bir ders ortamı sağladığı söylenebilir. Aynı zamanda, bilgi edinme ve daha iyi anlama açısından da grup çalışmasının öğrencilere kazanç sağladığı düşünülebilir.
- Etkinlikler sırasında cesaret veren, yerinde geribildirimde bulunabilen, konuya ve telaffuza hakim olan ve bunu rahat bir şekilde aktaran öğretmenlerle, öğrenciler konuşma etkinliklerinde daha da güdülenebilirler.
- Öğrencilerin grup çalışmasını sevdiği, avantajlı bulduğu ve grup çalışmalarının konuşma becerilerini geliştirmede onlara olumlu katkı sağladığını düşündükleri söylenebilir.

5.2. Tartışma

Bu çalışmanın sonucunda etkinliklerin öğrencilerdeki kaygı durumunu azalttığı ve öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip olduğu anlaşılmış olup, ayrıca araştırmaya katılanların görüşleri alınarak, öğrencilerdeki kaygı durumunun nedenlerine ve daha verimli ders ortamının nasıl olması gerektiğine dair tespitlerde bulunulmuştur. Böylece, “nasıl” sorusuna

yanıt arayan öğretim kavramına, İngilizce öğretimi bağlamında konuşma becerisi ile ilgili tespitlerde bulunulmuştur. Öğrenciler işbirliği içerisinde gerçekleştirdiği etkinlikler sayesinde paylaşımlarda bulunarak konuşma sırasında daha az kaygı yaşamışlardır. Bunun sonucunda, bu tür etkinliklere karşı edindikleri tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak her bir alt boyutta hem de bütün olarak bakıldığında olumlu görülmektedir.

Öğrenci görüşlerinden yola çıkarak, konuşma becerisini sekteye uğratan kaygıya ilişkin en önemli nedenin hata yapma korkusu olduğu söylenebilir. Hatta bu korku, bildiklerini ya da söylemek istediklerini unutturabilecek kadar etkili olabilmektedir. Buna mevcut kelime bilgisindeki yetersizlik, yanlış telaffuzda bulunma, diğer öğrencilerin alay etme olasılığı gibi diğer nedenler de eklenebilir. Subaşı (2010), öğrencilerin akranları ve öğretmenleri tarafından olumsuz değerlendirilme korkusundan dolayı konuşma kaygısı yaşadığını belirtmektedir. Kaygı nedenlerinin kelime eksikliği, öğretici yaklaşımı, sıkıcı ve ilgi çekmeyen eğitim durumları kaynaklı olduğunu dile getirilmektedir.

Güven eksikliği kaygının nedenlerinden biridir. Hataların öğrenmenin doğal bir parçası olması konusunda öğrenciler bilgilendirilmelidir ve hataları hoş karşılayarak öğrenmeleri sağlanmalıdır. (Stroud ve Wee, 2006) Epstein ve Rogers (2001) güven duygusunun öğrencileri güdülediğini belirtmektedir. Kaygının yerini güvene bıraktığı öğrenme ortamında, öğrenciler kendini daha rahat hissetmektedir. İşbirliğine dayalı çalışmayı gerektiren grup çalışmaları, öğrencilere bu ortamı sunmakta diyebiliriz. Eğitim durumlarını ve öğrenme ortamlarını düzenlerken işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı güven açısından süreç boyutunu olumlu etkilemektedir. Grup üyeleri birbirlerine öğreterek yardımlaşırlar. Bu uygulama öğrenciler arasında güven duygusunu geliştirmektedir (Demirel, 2007).

Öğrenciler daha güvende hissettikleri ve öğrenirken eğlendikleri eğitim durumları beklemektedirler. Bunu sağlayabilmek için, konu seçimlerinin kendi ilgi ve gereksinimlerine yönelik, yoğun dilbilgisi yerine daha kelime odaklı ve grup çalışmalarının yer aldığı ders ortamları düzenlenebilir. Bozok (2014) konuşma etkinliklerinin öğrencilerin fikir ve seçimlerinin dikkate alınarak tasarlanması gerektiğini ifade etmektedir. Oksal (2014) derslerin yoğun dilbilgisi içerdiğini, bunun yerine derste konuşmaya yönelik etkinliklerin olması gerektiğini ve konuşma sırasında doğru kelime seçiminin ve hata yapma korkusunun kaygıya neden olduğunu ve grup çalışmalarının bu kaygıyı azalttığını ifade etmektedir. Grup çalışmaları sayesinde oluşan etkileşim ile mevcut kelime dağarcıkları hem aktif hale geçebilir hem daha da artabilir. Sayı olarak daha minimal ve samimi bir ortamda bulunduklarında hata yapma ya da rezil olma korkusu azaldığı da düşünülebilir. Ayrıca, konuşmayı başlatmak daha

kolay olabilir. Grup içerisinde pratik yapma şansı arttığından, konuşma becerisi daha hızlı gelişebilir. Öğrenciler bilgi edinebilir ve konuşulanları daha iyi anlayabilirler. Pattanpichet (2011) öğrencilerin grup çalışmaları sırasında kendi öğrenme sorumluluklarını aldıklarını ve bilgi paylaşım ortamının sağlandığını belirtmektedir. Öğretici yaklaşımı da grup çalışmalarını ve dolayısıyla dersin dinamiğini etkilemektedir. Öğrenciler ılımlı yaklaşan, geribildirimi özenli bir şekilde yapan, mizah anlayışını dersle bağdaştırabilen, alanına hakim öğretici profili beklemektedirler. Onlar açısından böylece dersin daha güvenli ve eğlenceli olabileceği söylenebilir. Bozok'un (2014) çalışmasında grup çalışmasının derste eğlenceli ve rahat ortam sağladığı görüşüne varması da bunu destekler niteliktedir. Öte yandan "eğlenceli" tanımı bazı öğrencilerde ders işlenmiyor algısı oluşturabilir. Bu durum, özellikle geleneksel öğretim yöntemine alışan ya da disiplin açısından sorun yaşayabilen öğrenciler için derse katılımı olumsuz yönde etkileyebilir. İnce ve hassas bir çizgiye sahip olması sebebiyle bu husus, eğitim program planlanırken ve uygulanırken dikkatle ele alınmalıdır. Konuşma becerisi karşılıklı yapılan etkinliklerle geliştirilebilir ve grup çalışmaları bunu sağlayan bir ortamdır. Bu ortam öğrencinin güvenli hissettiği ve sıkılmadığı etkileşim sağlayabiliyorsa konuşurken kaygı azalabilir ve konuşmaya yönelik olumlu tutum gelişebilir.

Öğrenciler konuşma sırasındaki geribildirim, konuşma sırasında değil sonunda verilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin konuşmalarındaki hataların düzeltilmesi için akıcılığın sekteye uğramaması ve motivasyonun düşmemesi açısından konuşmanın bitmesi beklenmelidir. Bu uygulamalarda sınıfı ve konuşanı gözlemlerken yanlışların düzeltilmesi konusunda çok dikkatli olmalı, gereksiz müdahalelerden kaçınmalıdır. Yanlışlar için yapılacak çok sayıda müdahale öğrenciyi yıldırabilir ve cesareti azalan öğrenciler konuşma etkinliğine daha fazla katılmayacak, pasif duruma düşeceklerdir. Kendine güvenen ve etkileşim duygusu verilen öğrencilerin daha etkili, aktif ve konuşkan olduğu saptanmıştır (Barın, 2002).

Konuşma eğitiminde her şeyden önce öğretmenin "kendi anlatım gücüyle" öğrencilere örnek olması gerekir (Kavcar ve diğerleri, 1999: 58). Öğretici konuşan öğrenciyi ve sınıfta dinleyen diğer öğrencileri aynı derecede önemle gözlemlemeli; öğrencinin konuşma becerisini geliştirmesi için destek verip, öğrenciyi konuşurken sürekli cesaretlendirmelidir (Chastain, 1976; Akt. Barın, 2002, s.17-22). Ders sırasında öğrenciler sıkılabilir. Öğretmen bu durumu farkettiğinde, fıkra, anekdot ya da kısa öyküler anlatıp, öğrencileri rahatlatarak kontrolü kaybetmeden dersi zenginleştirebilir (Özsoy, 2004). Mizah anlayışı zamanında ve uygun düzeyde kullanıldığında iyi bir iletişim aracıdır (Işılak ve Durmuş, 2004). Eğlence ile dolu

dersler öğrencilerde gereksiz izlenimi verebilir. Diğer yandan hiç eğlence içermeyen dersler sıkıcı ve yorucu olabilir. Mizah sıkıcı ve heyecan vermeyen bir dersi eğlenceli bir derse dönüştürebilir. Cruickshank ve arkadaşlarına göre (2003), mizah gerginliği alır, öğretmenin güven ve rahatlık duygusu ile sınıfta da güvenin oluşmasını sağlar. Disiplin sorunlarını azaltır ve olmadan önce engeller. Ayrıca gerginlik ve kaygıyı azaltır. Işılak ve Durmuş'a göre (2004) genelde mizah sınıfta aniden doğal olarak kendiliğinde oluşabilir ve etkili öğretmenler bunu dersi eğlenceli hale getirmek amacı ile kullanırlar. Öğretmen mizah çizgisini iyi ayarlamalıdır. Kontrolü kaybeden öğretmenler laubali olarak nitelendirilirken (Özsoy, 2004), hiç mizah kullanmayan öğretmenler sıkıcı olarak nitelendirilir.

Bulgular, öğretici özelliklerinin önemini de açığa çıkartmaktadır. Samimi, stressiz ve sakin, gürültüsüz ortamlar oluşturmak ve bu ortamlarda iletişim kurmak herkes için her anlamda kendini daha rahat ifade edebilmek demektir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi için de bu tür ortamlar hedeflenmelidir. Dil öğretiminde bu sorumluluk da öğretmene düşmektedir. İletişimsel gerginliği azaltmak ve öğrencilerin konuşma yeteneğini geliştirmek için öğretmen, öğrencilerin kendilerini çok rahat ve güvende hissedebilecekleri sıcak ve samimi bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Konuşma eğitiminin hedeflenen sonuçlara ulaşabilmesi için öğretmenin telaffuzunun ve diksiyonunun düzgün olması gerekir. Çünkü öğrencilerin konuşmalarındaki hataları düzeltmelerinin en etkili yollarından biri, öğretmenlerinin konuşmasını dinlemeleridir (Uçgun, 2007: 59-67). Öğretmenin konuya hakim olmasının verdiği güven öğrenci tarafından anlaşılır ve onu derse bağlar. Ayrıca, konuyu farklı yollarla açıklamak daha iyi bir anlama sağlar. Bunun yanı sıra, gerekli pedagojik eğitim de alınmalıdır (Arend, 2001). Öğretmen sadece konu aktarmak için değil, sınıfı yönetmek için de konuya hakim olmalıdır (Erden, 2007). Alanı ile ilgili yenilikleri ve gelişmeleri de takip etmelidir. Arend ve arkadaşları (2001), ılımlı ve ilgili öğretmenlerin, öğrencileri daha sıkı ve uzun soluklu çalışmaya güdülediklerini iddia etmektedir.

Etkili iletişim için açık ve anlaşılır dil kullanmak önemlidir (Demirel, 2008). Öğretmenlerin akıcı ve açık dil kullanması beklenir. Ayrıca vurgu ve tonlamalara da dikkat edilmelidir. Işılak ve Durmuş (2004) öğretmenlere uygun ton kullanmalarını; ancak monoton olmamasını önermektedir. Öğretmenin konuşma şekli doğrudan öğretmenin verimini etkilemektedir. Konuşması akıcı olan ve fikirlerini açık bir şekilde sunan öğretmenler, anlaşılması zor iletişim kuran öğretmenlere göre daha etkilidir (Arends, 2000). Bu çalışmada da öğreticinin ılımlı, konusuna hakim ve olumlu ilişki kurma özellikleri öğrenciler tarafından sıkça dile getirilmektedir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- İngilizce konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak (ideal sayı vb. göz önünde bulundurularak) derste grup çalışmalarına daha çok yer verilebilir.
- Öğreticiler öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak, iş birliğine dayalı etkinlikler tasarlayabilirler. Bunun için çalıştıkları kurumda bir etkinlik havuzu oluşturabilirler.
- Konuşma derslerinde, dilbilgisi yerine, daha kelime odaklı dersler işlenebilir. Kelimelerin bağlam içinde kullanımı ve doğru telaffuzu üzerinde durulabilir.
- Öğreticiler geribildirim verirken, dikkatin dağılmasını ve akıcılığın bozulmasını önlemek adına, öğrencinin konuşmasını bitirmesini bekleyebilir ve düşüncelerini aktarırken ılımlı olmaya dikkat edebilirler.

5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Çalışma grubu sayısı ve çalışma süresinin sınırlılığı göz önüne alındığında bu sonuçların genellenebilirliği (dış geçerliliği) benzer çalışmalarla desteklenebilir. Bu çalışmada koşullar nedeniyle sağlanamayan kontrol grubunun da eklendiği güçlü deneysel desenler planlanarak daha yüksek sayıda denek ile çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin çalışma sonunda ne kadar ilerleme kaydettiklerine dair yanıtlarında, “biraz” ile “belli ölçüde” seçenekleri için frekans toplamı 37 iken, “çok” seçeneği için 15’tir. Bu bağlamında özgüven değişkeni de ele alınarak farklı bir çalışma yapılabilir.
- Olası alaycı tepki kaynaklı kaygı durumu ile ilgili sınıf dinamiğinin sağlıklı tutulması ve öğrenme ortamlarının konuşmayı teşvik etmesi açısından durumun tanımlanması ve duruma ilişkin önlemler alınmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Benzer çalışmalar, ilköğretim ve lise düzeyinde de yürütülerek, sonuçları incelenebilir.

KAYNAKÇA

- AbiSamra, N. (ACS- Nov. 2, 2001). *Cooperative Learning*, Team Building Workshop.
- Alrayha, H. (2018). The Effectiveness of Cooperative Learning Activities in Enhancing EFL Learners' Fluency. *English Language Teaching*; Vol. 11, No. 4; 2018 ISSN 1916-4742 E- ISSN 1916-4750 Published by Canadian Center of Science and Education.
- Applegate, R. (1975). The language teacher and the rules of speaking. *TESOL Quarterly* 9(3), 271-281.
- Arends, I.R. (2000). *Learning to teach*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Arends, I.R., Winitzky, E. N. ve Tannenbaum, D. M. (2001). *Exploring teaching an introduction to education*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Arkonaç, S.A. (2001). *Sosyal psikoloji*. (Değiştirilmiş ve Genişletilmiş Baskı) İstanbul: Alfa.
- Ataş, M. (2014) *The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques*. Master's Thesis, Çağ University, Graduate School of Social Sciences, Mersin.
- Ay, S. (2010). Young adolescent students' foreign language anxiety in relation to language skills at different levels. *Journal of International Social Research*, 3(11).
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma sınıflarında kaygının nedenleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydemir, O. (2011). *Gazi Üniversitesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygı Düzeylerinde Öğretim Yılı Sürecinde Oluşan Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B.E.F. örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety*. Master's Thesis. Bilkent University Graduate School of Social Sciences, Ankara.

- Barın, M. (1997). *Dinleme -Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümleri'nde Uygulanışı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.: Erzurum, Atatürk Üniversitesi.
- Barın, M. (2002). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin önemi. *Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (28), 17-22.
- Beebe, L. (1983). Risk-taking and the language learner. H. Seliger & M.H. Long [Ed.], *Classroom oriented research in second language acquisition* içinde. MA: Newbury House.
- Booth, S. (2000) *Shakespeare Sonnets*. Yale University Press.
- Bozok, D. (2014). *Investigating speaking anxiety of university EFL students: The case of instructors and students*. Master Thesis. Çanakkale 18 Mart University, Graduate School of Social Sciences, Çanakkale.
- Brown, H.D. (1994). *Principles of language and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. New York: Oxford.
- Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English*. England: Longman Group Limited.
- Campbell, C. M. ve Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. E.K. Horwitz & D. J. Young (Ed.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* içinde (s. 153-168). New Jersey: Prentice Hall.
- Carr, W. ve Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. Lewes: Falmer Press.
- Chambers, G.N. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chien, Y. (2004). A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education. University of Central Florida College of Education, Florida.
- Chiu, C. Y., Chang, K. C., Chen, K. Y., Cheng, W. Y., Li, P. S., ve Lo, Y. C. (2010). College students' English-speaking anxiety at the foreign language corner. *Journal of National Formosa University*, 29(1), 105-116.

- Cohen, E. G. (1986). *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cope-Powell, J. (1991). Foreign language classroom anxiety: Institutional responses. E. K. Horwitz & D. J. Young (Ed.), *Language Anxiety from theory and research to classroom implications* (s. 169-176). New Jersey: Prentice-Hall.
- Creswell, J. W. (2007). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Lincoln, Nebraska: Pearson.
- Crookall, D., ve Oxford, R. (1991). Dealing with anxiety: some practical activities for language learners and teacher trainees. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. (s. 141-150)
- Cruickshank, R.D., Jenkins, B.D. ve Metcalfe, K.K. (2003). *The act of teaching*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Çopur, G. (2011). *İngilizce Hazırlık Sınıflarında İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Dört Dil Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö (2008). *Öğretim planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Devira, M. (2016). Adopting A Teaching Learning Cycle Framework For Efl Speaking Classes In Higher Educational Contexts. Proceedings of the English Education International Conference (EEIC) in conjunction with the Reciprocal Graduate Research Symposium (RGRS) of the Consortium of Asia Pacific Education Universities (CAPEU) between Sultan Idris Education University and Syiah Kuala University. ISSN: 2527-8037. Indonesia.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 6 (2), 261-286.
- Dornyei, Z. ve Thurrell, S. (1994). Teaching conversational skills intensively: course content and rationale. *ELT Journal*, 48(1), 40-49.

- Duxbury, J. G. ve Tsai, L. (2010). Foreign language anxiety in relation to cooperative learning: A Comparative Study of Taiwanese and American Universities. *International Journal of Instruction*. 3(1), 3-18.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risk taking, sociability, and motivation in the language classroom. *Language Learning*, 3(6),1-25.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and social language learning: The role of motivation and attitudes*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. ve Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.
- Gregersen, T. S. (2003) To err is human: a reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32.
- Gömlüksiz, Müfit (1997); *Kubaşık Öğrenme*, Adana: Baki Kitabevi.
- Gumperz, J. (1999). Sociocultural knowledge in conversational inference. Jaworski, A. & Coupland, N. (Ed.) *The discourse reader*. Oxon: Routledge.
- Güllüoğlu, T. (2004). *Gazi Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu'ndaki Okutmanların ve Öğrencilerin Konuşma Becerisinin Ölçülmesine Karşı Tutumları ve Önerilen Sınavlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gülözer, A. (2010). *Farklı test formatları ile ölçülen yabancı dil başarısının öğrencilerin tutumları, kaygı düzeyleri ve öğrenme stilleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gürsoy, E. ve Karatepe, Ç. (2006). Attitudes of student teachers towards a collaborative and student-centered learning in an EFL teacher education setting. *Karatepe Eğitim Fakültesi Dergisi XIX(1)*,135-152.
- Gürsu, F. (2011). *The Turkish Equivalence, Validity, and Reliability Study of the Foreign Language Classroom Anxiety Scale*. A Master Thesis. The Department of Educational Administration and Supervision, Yeditepe University, İstanbul, Turkey.

- Hassan, R. (2013). *Discourse analysis in group work interaction in a task-based and cooperative classroom*. Master Thesis. Graduate School of Social Sciences. Department of English Language Teaching. Ufuk University, Ankara.
- Holguin, C. (1997). *A study of cooperative learning as an organizational design in the acquisition of English as a second language in a third grade bilingual classroom*. Unpublished Dissertation, New Mexico State University, New Mexico.
- Holt, D. D. (Ed.). (1993). *Cooperative learning: A response to linguistic and cultural diversity*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Horwitz, E. K. Howitz, M. B. ve Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. K., ve Young, D. J. (1991) *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. New Jersey: Prentice Hall.
- İşilak, H. ve Durmuş, A. (2004). *Kara tahtayı asmak öğrenci merkezli öğretmenlik*. İstanbul: Kaktüs.
- Johnson, D. W., Johnson, R., ve Holubec, E. J. (1993). *Cooperative and competition: Theory and research*. Amerika: Burgess Publishing Company.
- Jorquera T. O. C., Mendoza Z. J.E. ve Díaz L. C. H. (2017). High school students' affective reaction to English speaking activities. *HOW Vol. 24, No. 2*. (s. 102-120) Bogotá, Colombia.
- Kartal, Ş. (2014). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına ve Başarılarına Etkileri*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kılıç, N. (2014). *A case study on collaborative group activities to reduce efl learners' foreign language speaking anxiety in a university context*. Master's Thesis. Çağ University Graduate School of Social Sciences, Mersin.
- Koch, A. ve Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to Natural Approach activities and teaching techniques. E. K. Horwitz & D. J. Young (Ed.), *Language anxiety* (s. 109-125). London: Prentice Hall.

- Kondo, D.S. ve Ying-Ling, Y. (2003) Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *ELT Journal*, V. 58, Issue 3. (s.258–265).
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krueger, R.A., ve Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3.b.) Thousand Oaks: Sage.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University.
- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1991) Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- May, R. (1977). *The meaning of anxiety*. New York: W.W. Norton.
- McGroarty, M. (1993). Cooperative learning and second language acquisition. D.D. Holt (Ed.), *Cooperative learning: A response to linguistic and cultural diversity* içinde (s.19-46). Mchenry: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Miccoli, L. (2003). English through drama for oral skills development. *ELT Journal*, 57(2), 122.
- Middlebrook, P.N. (1974). *Social psychology and modern life*. New York: Mc Graw-Hill.
- Mitchell, H.Q. (2010) *Traveller B1 Coursebook (Intermediate) American Edition*. Greece: MM Publications.
- Morgan, C.T. (1961). *Introduction to psychology*. Newyork: Mc Graw- Hill.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- Murcia, M. C. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Nazara, S. (2011). *Students' perception on EFL speaking skill development*. *Journal of English Teaching*. 1(1), 28-43.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.
- Ohata, K. (2005). Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: Preliminary case interviews with five Japanese college students in the US. *TESL-EJ*, 9(3), 1-21.

- Oksal, B. (2014). *İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve teknolojinin yabancı dil öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları ve motivasyon düzeyleri üzerine etkileri: Özel Üniversitede bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Özkalp, E. (1996). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No:496.
- Özsoy, O. (2004). *Etkin öğretmen, etkin öğrenci, etkin eğitim*. İstanbul: Hayat.
- Öztürk, G. ve Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 1-17.
- Pattanpichet, F. (2011). The effects of using collaborative learning to enhance students' English speaking achievement. *Journal of College Teaching & Learning*, November.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Phillips, E. M. (1999). Decreasing language anxiety: Practical techniques for oral activities. D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* içinde (s.124-143). Boston: McGraw-Hill College.
- Pica, T. ve Doughty, C. (1985). The role of group work in classroom second language acquisition. *SSLA*, 7, 233-248.
- Powell, R.A., Single H.M., ve Loyd, K.R. (1996). Focus groups in mental health research: Enhancing the validity of user and provider questionnaires. *International Journal of Social Psychology*, 42(3), 193-206.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: interviews with highly anxious students. E. K. Horwitz & D. J. Young (Ed.) *Language anxiety: From theory and research to classroom* içinde (s.101-108) New Jersey: Prentice Hall.
- Robbie, S. (1997). *Along the yellow brick road: Weaving Metaphors in the foreign language classroom*. Researching Drama and Theater in Education, International Conference'da sunulmuş bildiri. University of Exeter, April 8th.-12th.

- Sağlamel, H. (2009). *An experimental study on the role of creative drama in alleviating language anxiety in speaking classes with reference to teachers and learners' perceptions of language anxiety*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sato, K. (2003). Improving our students' speaking skills: Using selective error correction and group work to reduce anxiety and encourage real communication. Akita Senior High School. *A project in Georgetown University sponsored by Japanese Government: Japonya*.
- Saunders, D. ve Crookall, D. (1985). Playing with a second language. *Simulation/Games for Learning*, 15, 8-17.
- Scovel, T. (1991) The effect of affect on FLL: A review of the anxiety research. Horwitz, E. K & Young D. J. (Ed.) *Language anxiety* içinde (s.15-23). London: Prentice Hall.
- Shaw, C. ve McDonough, J. (1993). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Slavin, R. (1995) *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. (2.b.). New Jersey: Prentice Hall.
- Spielberger, C. D. (1972). *State anxiety as an emotional state. Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic.
- Strauss, A.L. ve Corbin J. (1990) *Interviewing: Principles and practices*. Dubuque: W.C. Brown.
- Stroud, C. ve Wee, L. (2006). Anxiety and identity in the language classroom. *RELJ Journal*, 37, 299–307.
- Sönmez, V. (2005). Bilimsel araştırmalarda yapılan yanlışlıklar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 150-170.
- Subaşı. G. (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2). 29-49. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423932623.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Suwantharathip, O. & Wichadee, S. (2010). The Impacts Of Cooperative Learning On Anxiety And Proficiency In An EFL Class. *Journal of College Teaching & Learning* – November 2010 Volume 7, Number 11. Bangkok, Thailand.

- Swain, M. ve Miccoli, L. S. (1994). Learning in a content-based, collaboratively structured course: The experience of an adult ESL learner. *TESL Canada Journal*, 12, 15-28.
- Swing, S. R. ve Peterson, P. L. (1982). The relationship of student ability and small-group interaction to student achievement. *American Educational Research Journal*, 19, 259-274.
- Şentürk, B. A. (2010) *Teachers'and students' perceptions of flow in speaking activities*. A Master's Thesis. Bilkent University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Tabatabaei, O., Afzali, M. & Mehrabi, M. (2005). The Effect of Collaborative Work on Improving Speaking Ability and Decreasing Stress of Iranian EFL Learners. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Vol 6 No 4 S1.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Thornbury, S. (1998). Comments on Marianne Celce-Murcia, Zoltan Dörnyei, and Sarah Thurrell's direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching. *TESOL Quarterly*, 32(1), 109-116.
- Thornbury, S. ve Slade, D. (2006). *Conversation: from description to pedagogy*. (pp. 274-325). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tóth, Z. (2012). Foreign language anxiety and oral performance: Differences between high vs. low anxious EFL students. *US-China Foreign Language*, 10(5), 1166-1178.
- Tüm, D. Ö. ve Kunt, N. (2013). Speaking anxiety among EFL student teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 385-399.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük (2005). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (22), 59-67.
- Uyan, M.S. (2013). *Anlıyorum ama konuşamıyorum. Bir İngilizce öğren(eme)me romanı*. Babıali Kültür.
- Valette, R. M. (1977). *Modern Language Testing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Vogely, A. J. (1999). Addressing listening comprehension. D J. Young (Ed.). *Affect in foreign language and second language learning* içinde (s.106-123). Boston: McGraw-Hill.

- Webb, N. M. (1985). Student interaction and learning in small groups: A research summary. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazaowitz, C. Webb, and R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press, 147-172.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-41.
- Wei, C. L. (1996). Perceptions of Taiwanese college EFL learners about cooperative learning. *Educational Research*, 4(6)13-25.
- Wilkins, D.A. (1974). *Second language learning and teaching*. London: Edward Arnold.
- Willis, J. (1996) *A framework for task-based learning*. Essex: Longman.
- Wörde, V. R. (2003). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 27-44.
- Yang, A. V. (2015). *Comparison of the Effectiveness of Cooperative Learning and Traditional Teaching Methods on Taiwanese College Students' English Oral Performance and Motivation toward Learning*. A Dissertation. The Faculty of the School of Education, La Sierra University, California, the USA.
- Yıldırım, A.ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Young, D. J. (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: The McGraw-Hill.
- Zeytin, Ö. (2007). *Effective Techniques in Teaching Speaking*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Ek 1

İNGİLİZCE KONUŞMA DERSİ ETKİNLİKLERİ

HAFTA 1

1. ETKİNLİK

Hedef: Konuşma etkinlikleri için ısınma/Akıcı konuşma

Araç-Gereç: Kağıt ve kalem

Etkinlik: Öğretmen tahtaya kendisiyle ilişkilendirdiği bazı numaralar yazar. Örneğin, 9, 8, 2, 59, 6, 22 .. Daha sonra tahtaya bazı kalıplar yazar ve öğrencilerin bunları tahmin etmesini ister. I guess _____, I think _____, Clue, please,

Bu sırada öğrenciler öğretmeni tanımak için soru sormaya ya da fikir yürütmeye çalışırlar. Kalıpları da kullanarak kelime ve cümle türetmeye çalışırlar. Eğer zorlanırlarsa öğretmen ipucu vererek cesaretlendirmeye başlar. (a city, a pet etc)

Daha sonra öğrencileri ikili ya da üçlü gruplara ayırarak aynı şekilde kendilerini anlatan numaralar yazmasını ve arkadaşının tahminde bulunmasını ister.

2. ETKİNLİK

Hedef: Akıcı Konuşma

Araç-Gereç: Kağıt ve kalem

Etkinlik: Öğrencilerin seviyesine uygun Avrupa dil portfolyosunda yer alan kelime listesi ikili ya da üçlü gruplar halinde anlam, yazılış ve telaffuz açısından taranır. Öğretmen sınıfa önceden hazırladığı kelimelerden oluşan taboo oyun kartları getirir. Sınıfı iki gruba ayrılır ve her gruptan önce bir daha sonra iki öğrenci gelerek belirlenen süre içerisinde yazılı yasak kelimeleri kullanmadan asıl kelimeyi anlatmaya çalışır.

Daha sonra öğretmen her gruptan 5 tane asıl kelime seçmesini ve bunlarla ilişkili 3 tane yasak kelime belirleyerek kendilerine ait taboo kartları hazırlamasını ister. Bu kartları diğer gruba vererek anlatmaları istenir.

HAFTA 2

3. ETKİNLİK

Hedef: Akıcı Konuşma

Araç-Gereç: Kağıt ve kalem

Etkinlik: Öğretmen tahtaya büyük bir kare çizer ve içerisine yatay ve dikey çizgiler ekleyerek küçük kareler elde eder. Her bir kareye numara verir.

(Büyüklüğüne göre 16 ya da 20 olarak değişir) Sınıfı iki gruba böler ve oyun şu şekilde devam eder:

- Her gruptan iki kişi gelir ve bir numara seçer.
- Öğretmen o numaraya kodladığı kelimeyi yazar.

- Öğrenciler İngilizce konuşarak veya jest mimik ekleyerek kelimeyi bir dakikalık süre içerisinde kendi grubuna anlatmaya çalışır.

4. ETKİNLİK

Hedef: Karşılıklı söylenen cümlelerde bulunan yanlışları düzeltme / Akıcı Konuşma

Araç-Gereç: Kağıt ve kalem

Öğrencilerde farklı iki çalışma kağıdı bulunur ve sırayla birbirlerine cümleleri okurlar. Cümlelerde geçen “articles” ile ilgili bulunan yanlışlara dikkat etmeleri istenir ve varsa bu cümlelerdeki yanlışlıkları düzeltmeleri beklenir.

HAFTA 3

5. ETKİNLİK

Öğretmen hazırladığı konu başlıklarını farklı kağıtlara yazar ve bir zarfın içerisine koyarak sınıfa getirir. Öğrencilerden ikili grup halinde sırayla tahtaya gelmesini rastgele bir tane kağıt seçmelerini ister ve onlardan kendi yorumlarını katarak, 2 dakikalık konuşma için hazırlanmaları ister. Öğrencilere konuları hakkında düşünmeleri için birkaç dakika süre verilir ve daha sonra sınıfa düşüncelerini aktarmaları beklenir.

6. ETKİNLİK

Hedef: Geniş zamanda cümleler kurma / Akıcı Konuşma

Araç-Gereç: Kağıt ve kalem

Etkinlik: Öğrencilere kısa haber izletilir ve üçlü grup halinde not almaları ve önceden verilen soruları yanıtlamaları istenir. Daha sonra ikili gruplar tüm sınıfla birlikte notlarını birleştirerek özet yapar ve yorumda bulunurlar. Daha sonra aynı gruplara, üzerinde dokuz resim bulunan bir çalışma kağıdı verilir ve her resim için hayal gücünü kullanarak gazetede bir haber başlığı yazması istenir. Daha sonra ikili gruplar halinde, öğrencilerin karışık şekilde yazdıklarını birbirlerine okuyarak doğru resmi tahmin etmeleri istenir.

Daha sonra birlikte bir tanesini seçip haber hakkında detaylı yazı planlamaları ve daha sonra bunu biri haber sunucusu diğeri de haber muhabiri olarak sınıfa canlandırma yaparak sunmaları istenir.

HAFTA 4

7. ETKİNLİK

Hedef: Akıcı Konuşma

Araç-Gereç: DVD, çalışma kağıdı

Etkinlik: Öğretmen sınıfa bir anime DVD si gösterir ve onun hakkında bilgi verir. Daha sonra onlardan anime hakkında bildiklerini paylaşımlarını ister. Daha sonra kısa bilgiler verir ve ikili grup halinde not almalarını ister. Daha sonra önceden ne bildiklerini ve şimdi ne öğrendiklerini paylaşımlarını ister. Diğer 6 DVD nin ismini iki ye ayırıp kağıtlara yazar.

İsimleri eşleştirerek grupların belirlenmesi sağlanır. Belirlenen grup yazılı DVD yi alır ve onun üzerindeki bilgileri arkadaşı ile birlikte okuyup özetlemeye çalışır. Daha sonra ikili gruplar diğer gruplara elindeki DVD yi tanıtıp izleyip izlemediklerini ya da izleyip izlemeyeceklerini hatta beğenip beğenmediklerini sorup yorum yapmalarını isterler. Tanıtan gruplar diğer gruplarla aynı şekilde devam ederler.

8. ETKİNLİK

Hedef: Hikaye dinleme / Telafluza dikkat ederek konuşma

Araç-Gereç: Çalışma kağıdı

Etkinlik: Öğrenciler 4 kişilik grup oluşturur. 3 kişi anlaşıp tanınan aktör ya da aktrislerin isimlerini post it kağıtlarına yazar. Diğer kişinin alnına yapıştırıp onun soru sormasını isterler. Sadece yes ve no şeklinde yanıt verirler. Bildiğinde sıra diğer arkadaşlarına geçer. Eğer isterlerse farklı ünlü (müzisyen, sporcu, vs.) isimlerini de yazabilirler.

HAFTA 5

9. ETKİNLİK

Hedef: Film eleştirisi yapma / Akıcı bir şekilde anlatma

Araç-Gereç: Çalışma kağıdı

Etkinlik: Öğretmen sınıfa bir “into the wild” filminden resimlerin olduğu Powerpoint sunum gösterir ve resimler hakkında konuşmalarını ister. Kısa film fragmanı izlenir ve ikili gruplar halinde yorumda bulunmalarını ister. Daha sonra en sevdikleri filminden bahsetmelerini ve verilen çalışma kağıdındaki prompt ları kullanarak eleştiri yapmalarını bekler. Sonra da sınıfı ikiye bölerek evde ya da sinemada film izlemenin avantaj ve dezavantajlarını tartışmalarını ister.

10. ETKİNLİK

Hedef: Şarkı sözü yazma / Akıcı Konuşma

Araç-Gereç: Çalışma kağıdı

Etkinlik: Öğretmen sınıfa tekerlemeler getirerek üçlü gruplar halinde çalışmalarını ister. Gruplar ister tekerlemeyi paylaşarak ister tek başlarına sınıfa söyler. Daha sonra bu tekerlemelerden yola çıkarak kısa şarkılar oluşturması istenir. Bunu hangi müzik türünde isterler o türde grupça söylemeleri beklenir. (rap, rock vs)

HAFTA 6

11. ETKİNLİK

Hedef: Şiir Yazma / Akıcı Konuşma

Araç-Gereç: Çalışma kağıdı

Etkinlik: Öğrencilerden doğum tarihi en yakın olanlardan oluşan iki kişilik grup oluşturmalarını istenir. Herkese boş bir kağıt verilerek öğretmenin şarkı listesindeki şarkıları

dinlerken çağrışımında bulunan kelime ve cümleleri yazmaları beklenir. Öğretmen birkaç dakikalık aralarla müziği durdurarak öğrencilerden kağıtlarını değiştirmelerini ister. Öğrenciler bir sonraki değişime dek arkadaşının kaldığı yerden devam ederek yazmaya çalışır. Belli aralıkla dinlenen 8 şarkı kesitinden sonra kağıtlarını karşılaştırarak anlatırlar. Önce karşılıklı daha sonra tüm sınıfa çağrışım yapan duygularını aktarımında bulunurlar. Daha sonra klasik müzik eşliğinde öğretmenin tahtaya yazdığı boşluklu cümleleri doldurmaları istenir ve cümleden özneler edatlar çıkarılarak iki kişinin yazdığı şiir elde edilir. Şiirler tüm sınıfla paylaşılır. En son öğrencilerin isteği üzerine Shakespeare şiirleri okunur ve gruplar halinde sınıfa sunulur.

12. ETKİNLİK

Hedef: Tartışma / Akıcı Konuşma / Sunum Yapma

Araç-Gereç: Resimler, poster

Etkinlik: Öğrencilerden yazılı tartışma konuları seçerek dört kişilik gruplar oluşturmaları istenir. Grup verilen konulardan birini seçerek iki kişi olumlu iki kişi olumsuz olmak koşuluyla düşüncelerini ortaya koyar ve tartışmalarını destekler. **(Konular: Şehir Hayatı ile Kırsal Yaşam, Tek başına evde dil öğrenimi ile Sınıf ortamında dil öğrenimi, Sağlıklı Yaşam Diyeti ile Sağlıksız Yaşam Beslenme Şekli)** Daha sonra öğretmen etkili sunum teknikleri ile ilgili kısa bilgi vererek tüm sınıfın tek bir konu belirlemesini ister. Sınıfça konuyu paylaşp bir poster hazırlanarak sunum yapılır.

Ek 2. Etkinliklerde Kullanılan Materyal Örnekleri

SPEAKING

A. Discuss.

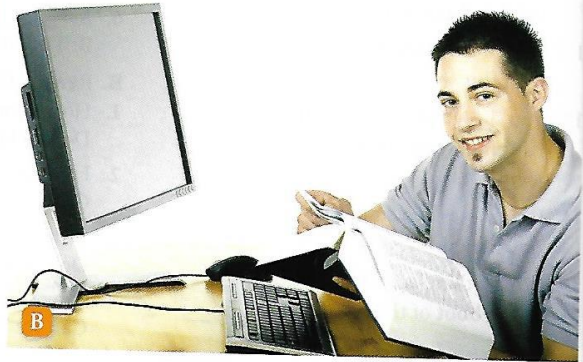
- What are the most popular foreign languages that people learn in your country? Why?
- What is the most common way to learn a foreign language?

B. Look at the pictures and talk about the advantages and disadvantages of each of the ways of learning a foreign language. You can use the words/phrases in the box.

learning environment	presence of teacher
lively discussion	contact with other students
pair work / group work	ask questions
peaceful atmosphere	work at own speed
convenient	immediate feedback
motivation	interaction

TIP

When you are asked to discuss the advantages and disadvantages of something, express your opinion and remember to give reasons. No answer is right or wrong, but it should be justified.



C. Discuss.

- How do you learn best, with a teacher in a classroom or studying on your own?
- What would you change about the way you are learning English, if you could?

listening & speaking

SPEAKING

Talk in groups of four. Look at the pictures and discuss the following questions. You can use some of the words and expressions in the boxes.

- What can you say about the people's lifestyles?
- How similar or different are they to your lifestyle?
- Is there anything you would like to change in the way you live?



opportunities
facilities
socialize
isolated
monotonous
exhausting
independent
lonely
alone
crowded

lead a busy life
relaxing lifestyle
hectic schedule
suffer from stress
easy access to
escape from routine
keep up with the times
lack of communication

I believe/think/suppose...

In my opinion...

The person/people in the picture seem(s) to...

Shh! Don't say that word!



HOSPITAL doctor ill medicine	ACTOR film to act theatre	TOAST bread breakfast to eat	CHRISTMAS December presents Santa Claus
SUPERMARKET to buy food shop	TEACHER to teach school student	CAR transport to drive road	MORNING to get up early afternoon
BEACH sea coast to sunbathe	MOTHER father child to give birth	PEN to write pencil paper	BIRTHDAY presents born to celebrate
CITY town busy to live	PILOT to fly plane airport	TABLE to study to eat wood	WEEKEND to work Saturday Sunday
BEDROOM bed to sleep wardrobe	NURSE to look after hospital job	BALL game round to throw	SUMMER hot holidays beach
LONDON England Big Ben rain	JOURNALIST newspaper to write report	MOBILE PHONE to ring to talk communication	WINTER season cold Christmas

The article race

Student A

Correct your partner's sentences, which all contain a grammar mistake. If you get it wrong, you miss a turn.

START
1 I went to shop where I bought the book and spoke to a shop assistant about changing it. <i>(the shop)</i>
2 The boy who sits next to me is fastest runner in the class. <i>(the fastest)</i>
3 I was standing on bridge that crosses the River Thames. <i>(a bridge)</i>
4 The violence in the United States is getting worse all the time. <i>(Violence with no article)</i>
5 My brother lives in a big house in south of France. <i>(the south of France)</i>
6 I had the dinner in a small restaurant in the centre of the city. <i>(dinner with no article)</i>
7 Swedish are usually very fair and quite tall. <i>(The Swedish)</i>
8 The last weekend we went to the countryside to camp. <i>(Last weekend with no article)</i>
9 I had a apple and a banana after lunch. <i>(an apple)</i>
10 There's boy in my class who I don't really like. He's a history student. <i>(a boy)</i>
11 We stayed in a small hotel in the southern Italy. <i>(southern Italy with no article)</i>
12 I like the music she played at the beginning of night but not at the end. <i>(the night)</i>
13 I was chased by dog on my way home from school. <i>(a dog)</i>
14 It's possible to swim in Mediterranean sea even in winter. <i>(the Mediterranean)</i>
15 I went shopping on bus but I got a taxi to get back home again. <i>(the bus)</i>
FINISH

Student B

Correct your partner's sentences, which all contain a grammar mistake. If you get it wrong, you miss a turn.

START
1 Himalayas are a mountain range in Asia. <i>(The Himalayas)</i>
2 There wasn't any furniture in the new house except fridge in the kitchen. <i>(a fridge)</i>
3 I'd like to get job as nurse in a big hospital in the future. <i>(a nurse)</i>
4 Sahara desert is an extremely hot and dry place. It's also very big. <i>(The Sahara)</i>
5 I met my first boyfriend at club when I was on holiday in the south of France. <i>(a club)</i>
6 I love the dancing, especially when I go out to a club with my friends. <i>(dancing with no article)</i>
7 Last night I saw ghost, but it wasn't the same ghost as I saw the night before. <i>(a ghost)</i>
8 President of the United States is probably the most powerful person in the world. <i>(The President)</i>
9 The River Seine runs through centre of Paris and it's very important to the city. <i>(the centre)</i>
10 The travel makes people more tolerant and open-minded. <i>(Travel with no article)</i>
11 I'm going to play a tennis match with my cousin the next weekend. <i>(next weekend with no article)</i>
12 She was the stronger than the others so she won the game. <i>(stronger with no article)</i>
13 We study at very old university which has a very good academic tradition. <i>(a very old)</i>
14 When I want a break from work I take a few days to go to coast and relax. <i>(the coast)</i>
15 Jamaica is in West Indies. I went there for a few weeks on holiday last year. <i>(the West Indies)</i>
FINISH

Ek 3

Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi tarafından yürütülen “.....” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **cıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Aşağıdaki **her** bir ifadeyi okuduktan sonra şu seçeneklerden birisini size verilen kâğıda işaretleyiniz. **Hiç bir ifadeyi bos bırakmayınız.**

1. Hiç bir zaman 2. Nadiren 3. Bazen 4. Sıklıkla 5. Her zaman

1. İngilizce derslerinde konuşurken kendimden emin olamıyorum.
2. İngilizce derslerinde hata yapmaktan korkuyorum.
3. İngilizce derslerinde sıranın bana geldiğini bildiğim zaman heyecandan oluyorum.
4. İngilizce derslerinde öğretmenin ne söylediğini anlamamak beni korkutuyor.
5. Haftada daha fazla İngilizce ders saatimin olmasını isterdim.
6. İngilizce dersi sırasında kendimi dersle hiç de ilgisi olmayan başka şeyleri düşünürken buluyorum.
7. Diğer öğrencilerin İngilizce derslerinde benden daha iyi olduklarını düşünüyorum.
8. İngilizce derslerinin sınavlarında kendimi endişeli hissediyorum.
9. İngilizce derslerinde hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığımda paniğe kapılıyorum.
10. İngilizce derslerinde başarısız olmak beni endişelendiriyor.
11. Yabancı dil dersleri konusunda bazılarının niye endişe duyduklarını anlayabiliyorum.

- 12.İngilizce derslerinde bazen öyle heyecanlanıyorum ki, bildiğim şeyleri bile unutuyorum.
- 13.İngilizce derslerinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermekten sıkılıyorum.
- 14.İngilizceyi, ana dili İngilizce olan insanlarla konuşmak beni heyecanlandırıyor.
- 15.Öğretmenin hangi hataları düzelttiğini anlamamak beni endişelendiriyor.
- 16.İngilizce derslerinde, önceden çok iyi hazırlanmış olsam bile derste heyecanlanıyorum.
- 17.İngilizce derslerine girmek istemiyorum.
- 18.İngilizce derslerinde konuştuğum zaman kendime güvenmiyorum.
19. İngilizce öğretmenim yaptığım her hatayı düzeltmeye çalışıyor.
20. İngilizce dersinde sıra bana geldiği zaman kalbimin hızlı hızlı attığım hissediyorum.
21. İngilizce sınavlarına ne kadar çok çalışırsam kafam o kadar çok karışıyor.
22. Kendimi İngilizce derslerine çok iyi hazırlanıp gitmek zorunda hissediyorum.
23. Her zaman diğer öğrencilerin benden daha iyi İngilizce konuştuğunu düşünüyorum.
24. Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşurken kendimi çok tedirgin hissediyorum.
- 25.İngilizce dersleri o kadar hızlı akıp gidiyor ki sınıfa ayak uyduramamaktan korkuyorum.
- 26.İngilizce derslerinde konuştuğum zaman hem sıkılıyorum hem de kafam karışıyor.
- 27.İngilizce derslerine girerken kendimi çok rahatsız ve güvensiz hissediyorum.
- 28.İngilizce öğretmenimin söylediği her kelimeyi anlayamadığım zaman paniğe kapılıyorum.
- 29.İngilizce konuşabilmek için öğrenmek zorunda olduğum kuralların sayısının çok fazla olması beni kaygılandırıyor.
- 30.İngilizce konuştuğum zaman diğer öğrencilerin bana güleceğinden endişe duyuyorum.
- 31.İngilizceyi, ana dili İngilizce olan insanların yanında kullanırken rahatsız oluyorum.
- 32.İngilizce öğretmenimin cevabım önceden hazırlamadığım sorular sorduğunda heyecanlanıyorum.

Ek 4

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ.

Sizi tarafından yürütülen “.....” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **cıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

	Tamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM MADDELERİ Aşağıdaki cümlelerin karşısında size en uygun olan kısmı (X) işaretleyiniz.					
TUTUMLAR					
1. İngilizce sevdiğim bir derstir.	5	4	3	2	1
2. İngilizce'yi kullanabileceğim web sitelerine girerim.	5	4	3	2	1
3. İngilizce şarkılar dinlerim.	5	4	3	2	1
4. İngilizce dersinden korkuyorum.	5	4	3	2	1
5. İngilizce zor bir derstir.	5	4	3	2	1
6. İngilizce dersinde zaman çabuk geçiyor.	5	4	3	2	1
7. İngilizce zevkli geçen bir derstir.	5	4	3	2	1
8. Mümkün olsa İngilizce dersi yerine başka bir ders almak isterdim.	5	4	3	2	1
9. Türkçe alt yazısız ya da dublajsız İngilizce filmleri izlemem.	5	4	3	2	1
10. İngilizce bilmenin iş şansımı arttıracakını düşünüyorum.	5	4	3	2	1

11. İngilizce hikaye kitapları okurum.	5	4	3	2	1
12. İngilizce sınavından çekinirim.	5	4	3	2	1
13. İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.	5	4	3	2	1
14. İngilizce ders kitaplarını çalışmaktan hoşlanmam.	5	4	3	2	1
15. İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını izlerim.	5	4	3	2	1
16. İngilizce bilgimi arttırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.	5	4	3	2	1
17. İlköğretim I. kademesinden itibaren İngilizce dersi verilmesine karşıyım.	5	4	3	2	1
18. İngilizce'den nefret ediyorum.	5	4	3	2	1
19. İngilizce oyunlar oynarım.	5	4	3	2	1
20. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.	5	4	3	2	1
21. İngilizce'yi yaşamımda birçok şekilde kullanacağıma inanıyorum.	5	4	3	2	1
22. İngilizce dersi benim için boş zaman harcamaktır.	5	4	3	2	1
23. İngilizce ders saatinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.	5	4	3	2	1
24. İngilizce derslerinde işlenen konular önemlidir.	5	4	3	2	1
25. İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan hoşlanmam.	5	4	3	2	1
26. İngilizce çalışmak sinirimi bozar.	5	4	3	2	1
27. İngilizce yazılabileceğim yabancı arkadaşlar edinmeye çalışırım.	5	4	3	2	1
28. İngilizce dersini kaçırmak istemem.	5	4	3	2	1
29. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
30. İngilizce çalışarak zamanımı boş harcamam.	5	4	3	2	1

Ek 5

GÖRÜŞME SORULARI

Giriş Sorusu

- Neden bu alanı seçtiniz ve alanla ilgili ne düşünüyorsunuz?

Araştırma Soruları

- 1) İngilizce alanı ile ilgili konuşma becerisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a) İngilizce konuşurken nasıl hissediyorsunuz?
 - Heyecanlı
 - Kaygılı
 - Endişeli
 - b) İngilizce konuşurken neden kaygılı oluyor olabilirsiniz? Açıklayınız.
 - Kelime eksikliği
 - Anlamama
 - Grammar odaklı olma
 - Hata yapma
 - Diğerlerinin görüşü
 - Öğretici özellikleri
 - c) Kaygının azalması için neler yapılabilir? Açıklayınız.
 - Hazırlık yapmak
 - Grup çalışması
 -
- 2) Grup çalışmaları ve kaygı arasında nasıl bir ilişki kurulabilir?
- 3) Grup çalışmaları ve derse olan tutumunuz arasında nasıl bir ilişki kurulabilir?
- 4) Etkinliklere ilişkin görüşlerinizi genel olarak değerlendirebilir misiniz?
 - Eğlenceli
 - Anlaşılır
 - Zaman kaybı
 - Faydalı
 - Faydasız

Ek 6

HAFTALIK ÇALIŞMA DEĞERLENDİRME FORMU
Çalışma hakkında ne düşünüyorsunuz? - Sevdim. - Sevmedim.
Çalışmayı grup arkadaşlarıyla yapmanın daha iyi öğrenme sağladığını düşünüyor musunuz? -Evet. -Hayır. -Emin değilim.
Grup arkadaşlarınızla çalışmak size ne kazandırdı? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz) -eğlence, stresten uzaklık, aktif hissetme -bilgi ve daha iyi anlama -gelişme için yararlı geribildirim -güven -cesaret -işbirliği
Grup çalışması sırasında ne gibi zorluklarla karşılaştınız? -Zaman kaybı olması -Dersten sonra bir araya gelememe -İşbirliği sağlayamama ya da katkı alamama -Hiçbir şey
Çalışma sonrası gelişiminiz ile ilgili ne düşünüyorsunuz? -Biraz ilerledim. -Belli bir ölçüde ilerleme kaydettim. -Çok ilerledim.

Ek 7

Etik Kurul İzin Onay Belgesi

BEL94D3VY



T.C.

EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Öğrenci İşleri

Sayı : 70221511-302.08.01

Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitim Programları ve Öğretim) 92110005757 nolu tezli yüksek lisans öğrencisi Emel TOPÇU'nun "İşbirliğine Dayalı Tasarlanan İngilizce Etkinliklerin Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Tutum Düzeylerine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili olarak yapacağı uygulama izin yazıları ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve adı geçen öğrenciye bilgi verilmesi hususunda gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER

Müdür V.

Ek:İZİN YAZILARI



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE
BAŞKANLIĞI

*BELM3YS
2T*

Genel İdari
Hizmetler Şefliği

Sayı : 55487599-302.08.01

Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) 29/11/2016 tarihli ve 240934 sayılı yazınız.
b) Karadeniz Üniversitesi Rektörlüğü'nün 13/12/2016 tarihli ve 5972 sayılı yazısı.

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitim Programları ve Öğretim) 92110005757 nolu tezli yüksek lisans öğrencisi Emel TOPÇU'nun, ""İşbirliğine Dayalı Tasarlanan İngilizce Etkinliklerin Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Tutum Düzeylerine Etkisi""başlıklı tez çalışması ile ilgili olarak Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğü'nden'nden alınan ilgi (b) sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Handan AK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı



T.C.
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 76127911-302.08.01- **E.5972**
Konu : Araştırma İzni (Emel TOPÇU)

1

EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 01.12.2016 tarihli ve E.95623 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yük programı öğrencilerinden Emel TOPÇU'nun "İşbirliğine Dayalı Tasarlanan Etkinliklerinin, Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Tutum Düzeylerine Etkisi" tez çalışması kapsamında 19.12.2016-27.01.2017 tarihleri arasında Üniver uygulama yapma isteği uygun görölmüştür.
Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ
Rektör Yardımcısı

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR.
13 / 12 / 2016.

MUSTAFA ALVER
Bölüm Sorumlusu

61080 - Trabzon / TÜRKİYE

Tel: 04623773244

Faks: 04623257973

www.ktu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat

MUSTAFA ALVER

ktuogradmin@ktu.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak teyidline <http://e-belge.ktu.edu.tr> adresinden Belge Num.:76127911-302.08.01-E.5972 ve Barkod Num.:1120499 bilgileriyle erişilebilir.

Ek 8

Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği İzni



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yabancı Diller Yüksekokulu

Sayı : 37195158/199-

29/04/2016

Konu : Ölçek Kullanımı

EGE ÜNİVERSİTESİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULU BAŞKANLIĞINA

Kurulunuzdan onay alınması halinde **EMEL TOPÇU** tarafından gerçekleştirilecek olan “İşbirliğine Dayalı Tasarlanan İngilizce Etkinliklerin Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Tutum Düzeylerine Etkisi ” başlıklı projede, tarafımdan geliştirilmiş olan “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” ölçeğinin kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİ;

Doç. Dr. Belgin AYDIN

Müdür

İMZA

İŞ ADRESİ: Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü

TELEFON:0222 321 35 49

E-POSTA: baydin@anadolu.edu.tr

Ek 9

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İzni



SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU

TARİH:/...../.....

EGE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULU BAŞKANLIĞINA

Kurulunuzdan onay alınması halinde **Emel Topcu Gedikli** tarafından gerçekleştirilecek olan **İşbirliğine Dayalı Tasarlanan İngilizce Etkinliklerin Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ve Tutum Düzeylerine Etkisi** başlıklı projede, tarafımdan geliştirilmiş olan **İngilizce Dersine Yönelik Tutum** ölçeğinin kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

ADI SOYADI: ULVİYE AYDOSLU

İMZA

İŞ ADRESİ: SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ-YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU ERTOKUŞ BEY
DERSLİKLERİ DOĞU YERLEŞKESİ ÇÜNÜR / ISPARTA

TELEFON: 0.246.211.3501

E-POSTA: ulviyeaydoslu@sdu.edu.tr

Ek 10
Özgeçmiş
Emel Topçu Gedikli

Eğitim Durumu

Yüksek Lisans	Ege Üniversitesi (İzmir) Sosyal Bilimler Enstitüsü / Program Geliştirme ve Öğretim
Lisans	Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Ankara) Eğitim Fakültesi / Yabancı Diller Bölümü/ İngilizce Öğretmenliği
Lise	Edirne Anadolu Öğretmen Lisesi (Edirne) Yabancı Dil Bölümü

Deneyimler

MEB (Rize/Trabzon/Tekirdağ)
Amerikan Kültür Derneği Dil Okulları (İzmir/ Trabzon)
Özel Ege Lisesi (İzmir)
Hauptschule Neumarkt (Linz, Avusturya)
Windixie Shopping Center (Miami, Amerika)

Yurt içi ve Yurt Dışı Kurslar, Seminer, Proje ve Etkinlikler

- Boğaziçi Üniversitesi “Towards Higher Education” The Conference (İstanbul)
- ODTÜ International ELT Convention “Celebrating Diversity” (Ankara)
- Harvard Üniversitesi (Boston, Amerika)
Model Birleşmiş Milletler Konferansı (Danışman Öğretmen)
- Pilgrims English Language Courses - Creative Methodology (İngiltere)
- Comenius Project “The Past Key Opens the Door of Future” (Fransa)
- Socrates / Comenius - Educational System in European Countries (Viyana)
- ILS Effective Presentation Skills (İzmir)
- İstek Schools Foundations International ELT Convention (İstanbul)
- British Council – ELT Diploma (İzmir)
- British Council – Creative Drama (İzmir)