

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İNGİLİZCE DERSİNDE KULLANILAN ETKİNLİKLER İLE İNGİLİZCE
KONUŞMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep YAĞCI

DANIŞMAN

Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

Haziran 2023

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İNGİLİZCE DERSİNDE KULLANILAN ETKİNLİKLER İLE İNGİLİZCE
KONUŞMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep YAĞCI

DANIŞMAN

Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

Haziran 2023

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Zeynep YAĞCI

ÖN SÖZ

İçinde bulunduğumuz çağın şartları yabancı dil öğrenme zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir. Okul ortamlarında belirli bir öğretim programına bağlı kalınarak dilin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri birlikte öğretilmektedir. Bu dil öğretim süreci sonucunda dört beceri noktasında öğrenciden başarı göstermesi beklenmektedir. Sınıf içerisinde bireysel farklılıkların olacağı düşünüldüğünde bu becerilerin geliştirilmesinde farklı yöntemlerin uygulanması gerektiği bir gerçektir. Yabancı dil öğretiminde en karmaşık olarak tanımlanan konuşma becerisine yönelik aynı yol izlenmelidir. Öğrencinin konuşma becerisinin gelişimini destekleyecek, konuşma kaygısını ortadan kaldıracak, sınıf içerisinde öğrenciyi motive edecek bir süreç yürütülmelidir. Her bireye hitap edebilecek çeşitli etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada yabancı dil öğretiminde etkinlik çeşitliliği büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma öğrencilerin yabancı dil öğrenim noktasında büyük temel attıkları ortaokul düzeyinde yürütülmüştür. Öğrencilerin ingilizce konuşma kaygı düzeyleri ile sınıf içerisinde uygulanan etkinlikler arasında ki ilişki koyulmuştur. Birçok etkinlik çeşitliliğine de yer veren bu araştırmanın, kendi öğrenci kitlelerini göz önünde bulundurarak yabancı dil öğretim sürecini ilerletebilmeleri adına öğretmenler için de yol gösterici olması hedeflenmiştir.

Pandemi sürecinin içerisindeyken başladığım yüksek lisans sürecimin başından sonuna kadar tüm iyi niyeti, fedakârlığı ile her an yanımda olan, engin tecrübeleri ve bilgisi ile beni aydınlatan ve yönlendiren, bu yolda ki teşviklerini hiçbir zaman esirgemeyen, disiplinli ve düzenli çalışmasını örnek aldığım kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Sakarya Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında görev yapan, yüksek lisans sürecime tüm fedakârlığı ile katkıda bulunan, emek veren, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan tüm saygıdeğer hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Babam Ahmet YAĞCI, annem Azime YAĞCI, ablam Ayça YAĞCI YEŞİLYURT, abim Şahin YEŞİLYURT ve ailemizin en miniği Ahmet Bartu YEŞİLYURT, beni ben yapan, hayatımda bütün süreçlerimin heyecanını, mutluluğunu benimle paylaşan, her an yanımda olan güzel aileme destekleri için teşekkür ediyorum. Son olarak vermiş olduğu emekler, örnek teşkil eden o dik duruşu ve küçük yaşlarımda benim için idol olan ortaokul matematik öğretmenim sayın Özlem ŞEN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

İNGİLİZCE DERSİNDE KULLANILAN ETKİNLİKLER İLE İNGİLİZCE KONUŞMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

Zeynep YAĞCI, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

Sakarya Üniversitesi, 2023

Bu araştırmada İngilizce dersinde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma “*İngilizce dersinde kullanılan etkinliklerin İngilizce konuşma kaygısına etkisi nasıldır?*” problem cümlesine yönelik yürütülmüştür. Bu problem cümlesi doğrultusunda İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler tespit edilmiş, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler ve öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve karne notları değişkenleriyle incelenmiştir. Araştırma nicel bir araştırma olup, ilişkisel tarama modeli niteliği taşımaktadır. Araştırmanın örneklemini Sakarya ili Karasu ilçesine bağlı ortaokul 5 ve 6.sınıf düzeyinde 252 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”, Şad (2011) tarafından geliştirilen “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Etkinlikleri” ve Orakçı (2018) tarafından geliştirilen “İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek puanlarının hesaplanması için ilk adımda ölçek puanları standardize edilmiş sonrasında standardize edilmiş puanlar üzerinden ölçek puan ortalamaları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda verilerin analizi için öncelikle normallik ölçütleri incelenmiş ve veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Konuşma kaygısı, öğretmen merkezli etkinlikler ve öğrenci merkezli etkinlikler genel puanları arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Öğretmen merkezli öğretim etkinlikler ve öğrenci merkezli öğretim etkinlikler ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi için Spearman Rho korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının incelenmesi adına cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem t-testi analizi; sınıf düzeyleri ve karne notları değişkenleri için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda İngilizce dersinde uygulanan etkinlikler ile öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Öğrenci merkezli etkinlikler ile öğretmen merkezli etkinlikler arasında ise pozitif yönlü orta dereceli istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Tüm öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen merkezli etkinlikler sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterirken, öğrenci merkezli etkinliklerin ve konuşma kaygısı puanlarının sınıf düzeylerine göre gösterdikleri farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğretmen merkezli etkinlikler, öğrenci merkezli etkinlikler ve konuşma kaygısı puanlarının karne notlarına göre gösterdikleri farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya konmuştur. Öğretmen merkezli etkinlikler ve öğrenci merkezli etkinliklerin cinsiyete göre gösterdikleri farklar istatistiksel olarak anlamlı değilken konuşma kaygısı puanlarının cinsiyete göre gösterdiği farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte kız öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının erkek öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce konuşma kaygısı, Ortaokul, İngilizce dersi, Öğretim etkinlikleri, Öğrenci merkezli etkinlik, Öğretmen merkezli etkinlik.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACTIVITIES USED IN ENGLISH COURSE AND THE ANXIETY LEVEL OF SPEAKING ENGLISH

Zeynep YAĞCI, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Subhan EKŞİOĞLU

Sakarya University, 2023

It is aimed to analyze the effect of the activities used during English lessons on the students' English speaking anxiety level in this research. The main problem "What is the effect of the activities used during English lessons on the students' English speaking anxiety level?" was answered on the basis of research findings. It is also examined whether there is a significant difference in the activities used in English lessons and students' English speaking anxiety level in terms of gender, grade level and English lesson marks on the school report. It is a quantitative research and correlational survey model was used in the research. The sample of the study consists of total secondary school 252 students, 5th and 6th grade students by using the purposive sampling method. The data is collected by "personal information form" prepared by the researcher, "The English Speaking Anxiety Scale" by Orakçı (2018) and "Foreign Language Teaching Activities Scale" by Şad (2011). To figuring out the scales' points, firstly scale points were standardized and then the scale point averages were created via former standardized points. To analyze the data, first of all, the test of normality was done and it was seen that the data had a normal distribution. As a result, parametric tests were used to analyze the data. Pearson product-moment correlation was used to determine the relationship among the general points of the English speaking anxiety level, students-centered activities and teacher-centered activities. Spearman Rho correlation coefficient was used to determine the relationship among the English speaking anxiety level, students-centered activities and teacher-centered activities. To find out the relationship between gender and English speaking anxiety level, students-centered activities, teacher-centered activities, Independent Groups T-Test was used. To find out the relationship among students' grade level, their English lesson marks on the school report and English speaking anxiety level, students-centered activities, teacher-centered activities, Kruskal-Wallis G test was used.

As a result, There was no relationship between the activities used during English lessons and English speaking anxiety level. There was a positive moderate statistically significant relationship between students-centered activities and teacher-centered activities. All of the students' level of English speaking anxiety was at the middle level. While there was a significant difference in teacher-centered activities, there was no significant difference in student-centered activities and speaking anxiety points in terms of grade level. There was a significant difference in student-centered activities, teacher-centered activities and speaking anxiety points in terms of the English lesson marks on the school report. While there was a significant difference in speaking anxiety points, there was no significant difference in teacher-centered activities and student-centered activities in terms of gender. However it was concluded that the female's English speaking anxiety level was higher than male's English speaking anxiety level.

Anahtar Kelimeler: English speaking anxiety, Secondary school, English lesson, Teaching activities, Student-centered activities, Teacher-centered activities.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	4
1.3. Problem Cümlesi.....	5
1.4. Alt problemler.....	5
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Dil.....	7
2.2. Yabancı dil.....	8
2.3. Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi	9
2.4. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler	11
2.4.1. Dilbilgisi çeviri yöntemi (Grammar-translation method).....	12
2.4.2. Düzvarım yöntemi.....	13
2.4.3. Dil işitimi yöntemi	14

2.4.4. Bilişsel düzenek yaklaşımı (Cognitive-code approach)	15
2.4.5. Sessiz yöntem (Silent-way method)	16
2.4.6. Doğal yaklaşım (Natural approach)	17
2.4.7. Telkin yöntemi (Desuggestopedia)	19
2.4.8. Seçmeli yöntem (Eclectic method)	19
2.4.9. Bütüncül fiziksel yaklaşım (Total physical response)	20
2.4.10. Sözcüksel yaklaşım	20
2.4.11. Grupla dil öğretim yöntemi	21
2.4.12. Katılımcı yaklaşım	22
2.4.13. İşbirlikli öğrenme	23
2.4.14. İletişimsel yaklaşım (Communicative language teaching)	23
2.5. Yabancı dil öğretiminde kullanılan etkinlikler	24
2.5.1. Grup çalışmaları	24
2.5.2. Benzetim	25
2.5.3. Rol oynama	25
2.5.4. Tartışmalar	25
2.5.5. Doğaçlama	26
2.5.6. Bilgi boşluğu	26
2.5.7. Pantomim	26
2.5.8. Simulasyon	26
2.5.9. Beyin fırtınası	27
2.5.10. Oyunlar	27
2.5.11. Ritimli şarkılar	27
2.5.12. Öykücülük	28
2.5.13. Parmak oyunu	28
2.5.14. Öykünme	29
2.5.15. Hayal oyunu	29

2.5.16. Zihinde canlandırma	29
2.5.17. Görüşmeler	29
2.5.18. Kukla	30
2.5.19. Öykü / Olay canlandırma	30
2.5.20. El sıkışma	30
2.5.21. Aynada eller	30
2.5.22. Görme engeli.....	31
2.5.23. Rahatla.....	31
2.5.24. Hikâye tamamlama	31
2.5.25. Benim mesleğim öğretmenlik	32
2.5.26. Solumdaki sandalye boş	32
2.5.27. Çocukluk anıları.....	32
2.5.28. Bildirme.....	32
2.5.29. İpli eşleşme.....	33
2.5.30. Oyunun kuralları	33
2.5.31. Garip haberler	33
2.5.32. Oyun kartları	34
2.5.33. Gündüz rüyası	34
2.5.34. Dinle beni	34
2.5.35. Rastgele sözcük.....	35
2.5.36. Grup şiiri	35
2.5.37. İssiz ada	35
2.5.38. Boşluktaki kale.....	36
2.5.39. Rol değiştirme	36
2.5.40. Öğretmenin rolde olması (Rol alması)	36
2.5.41. Resim öyküleme	36
2.5.42. Resim tanımlama	37

2.5.43. Dramatizasyon	37
2.5.44. Donuk imge.....	37
2.5.45. Rol kartları	38
2.5.46. Fark bulma	38
2.6. Yabancı dil konuşma kaygısı.....	39
2.7. Türkiye’de yabancı dil öğretimi	41
2.8. İlgili araştırmalar.....	44
2.8.1.İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler ile ilgili ulusal çalışmalar	44
2.8.2.İngilizce konuşma kaygısı ve İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler ile ilgili uluslararası araştırmalar	49
BÖLÜM III.....	57
YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırmanın yöntemi.....	57
3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi.....	57
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri	59
3.4. Verilerin analizi	61
BÖLÜM IV	63
BULGULAR	63
4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular.....	63
4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular.....	64
4.2.1.İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler ile öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları arasında ki ilişkinin incelenmesi	64
4.2.2.İngilizce dersinde kullanılan etkinliklere yönelik elde edilen bulgular	68
4.2.3.Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin incelenmesi	78
4.2.4.Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının, öğrenci merkezli etkinliklerin ve öğretmen merkezli etkinliklerin öğrencilerin cinsiyetlerine göre incelenmesi	84
4.2.5.Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının, öğrenci merkezli etkinliklerin ve öğretmen merkezli etkinliklerin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre incelenmesi	85

4.2.6.Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının, öğrenci merkezli etkinliklerin ve öğretmen merkezli etkinliklerin öğrencilerin İngilizce dersi karne notlarına göre incelenmesi	87
BÖLÜM V.....	90
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	90
5.1. Sonuç ve tartışma	90
5.1.2.İngilizce dersinde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları üzerinde ki etkisine yönelik sonuçlar	90
5.2. Öneriler.....	100
5.2.2.Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler	100
5.2.3.Gelecek araştırmalara dayalı öneriler	101
KAYNAKLAR.....	102
EKLER	118

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri	58
Tablo 2. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	60
Tablo 3. Kolmogrov Smirnov Testi ve Çarpıklık-Basıklık Katsayıları	62
Tablo 4. Konuşma Kaygısı, Öğretmen Merkezli Etkinlikler ve Öğrenci Merkezli Etkinlikler Genel Puanları Arasında ki Korelasyon Analizi	63
Tablo 5. Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Öğretim Etkinlikler ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Korelasyon Analizi	64
Tablo 6. Öğrenci Merkezli Etkinlikler Alt Boyutu Madde Dağılımları	68
Tablo 7. Öğrenci Merkezli Etkinliklere Verilen Yanıtların Sınıf Düzeyinde Dağılımı	71
Tablo 8. Öğretmen Merkezli Etkinlikler Alt Boyutu Madde Dağılımları	74
Tablo 9. Öğretmen Merkezli Etkinliklere Verilen Yanıtların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	76
Tablo 10. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Madde Dağılımları	78
Tablo 11. Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygı Düzeyleri.....	83
Tablo 12. Konuşma Kaygısı, Öğrenci Merkezli Öğretim Etkinlikleri ve Öğretmen Merkezli Öğretim Etkinleri Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	84
Tablo 13. Konuşma Kaygısı, Öğrenci Merkezli Öğretim Etkinlikleri ve Öğretmen Merkezli Öğretim Etkinleri Puanlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılması	85
Tablo 14. Öğretmen Merkezli Etkinlikler Alt Boyutunun Sınıflara Göre Gösterdiği Farkın Kaynağına Yönelik Yapılan Tamhane's Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	87
Tablo 15. Konuşma Kaygısı, Öğrenci Merkezli Öğretim Etkinlikleri ve Öğretmen Merkezli Öğretim Etkinleri Puanlarının Karne Notuna Göre Karşılaştırılması.....	88

KISALTMALAR

ECRIF: Karşılaşma (encounter), açıklama (clarify), hatırlama (remember), içselleştirme (internalize) akıcı kullanım (fluently use)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşen dünya düzeninde Lingua Franca konumuna gelen İngilizcenin öğrenilmesi tüm dünya ülkeleri için kaçınılmaz olmuştur. Ülkelerin ekonomik, siyasi, ticari gibi sebeplerle birbirleri ile iletişimde kalma zorunluluğu yabancı dil öğrenimi ve öğretimi üzerinde çalışmalar yapılmasına sebep olmuştur. Türkiye’de yabancı dil öğretim programları üzerindeki çalışmalar 1968 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan iş birliği sonucunda başlamıştır. Öğretim programları üzerindeki değişiklikler göz önünde bulundurulduğunda ders sayılarının artırılması ile İngilizce öğretiminin ilköğretim 2.sınıf düzeyine kadar düşürüldüğü görülmektedir. Öğrencilerin ikinci sınıftan 12.sınıfa kadar görmüş oldukları İngilizce dersi toplam da 1368 saate denk gelmektedir. Buna rağmen İngilizce öğrenimi hedeflenen düzeye ulaşamamaktadır. EF’nin (Education First) yaptığı İngilizce Yeterlilik Göstergesi (EPI - English Proficiency Index) çalışmasında ise Türkiye’nin sıralaması 111 ülke arasından 64. olarak tespit edilmiştir (EF English Proficiency Index, 2022). Öğrencilere yönelik geliştirilen öğretim programlarında yer alan yöntem ve yöntemler, sunulan ortam ve materyaller, içeriklerin öğrenciye hedef dil becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığı söylenebilir. Ders saatinin az olması, konuşma becerisine odaklanmak yerine dilbilgisi odaklı öğretimin devam ettirilmesi, İngilizce öğretiminin bir ders olarak görülmesi ve öğretim ortamının öğrenciye yönelik hazırlanmaması gibi sebepler yabancı dil konuşma becerisinin geliştirilmesini zorlaştırmaktadır (Boray ve Kırkıcı, 2017).

Bireylerin dilin dört temel becerisinden ilk önce konuşmayı öğrenmeleri dilin aslında temel olarak konuşulardan oluştuğunu ve dil öğretiminde konuşma becerisinin önceliği olduğunu göstermektedir. Konuşma becerisi dört temel becerinin en önemlisi, en karmaşığı

ve en zoru olarak düşünölmektedir. Konuşma becerisi kazandırılırken dile ve dilin ait olduğu költür özellikleri de önem taşımaktadır. İngilizce konuşmak hazırlık gerektiren bir sunum veya konuşma olmadığı takdirde planlı olarak gerçekleştirilmez. Öğrencilerin konuşma becerisini kazanırken dile ait bağlama, duraklamalara, vurgu ve tonlamaya, költüre ait jest ve mimiklere de hâkim olmaları gerekmektedir. Bu durumların eksikliği öğrencilerin İngilizce öğrenmek için yıllarını harcamalarına rağmen etkili bir şekilde İngilizce konuşamamalarına sebep olmaktadır (Rodriguez, 2012; Tunçel, 2014).

Bireylerde, dil öğrenimine engel olan, beraberlerinde getirdikleri bazı özellikler mevcuttur. Bu özellikler temel olarak öz güven, motivasyon ve kaygı olarak sıralanmaktadır. Etkin filtre hipotezi olarak öne sürölen bu durum öğrencilerin dil öğrenmesine engel teşkil etmektedir. Özgüven ile motivasyonun artırılması ve kaygının azaltılması sınıf içerisinde sağlanan girdilerin ilginç olması böylece rahat bir sınıf ortamının sağlanması ile mümkündür. Bunun yanı sıra girdilerin anlaşılır ve mümkün olduğunca çok sayıda olması da önem taşımaktadır. Grup büyüklüklerinin, bağlamların ve içeriklerin dâhil edildiği zengin bir aktivite karışımının organize edilmesi gerekmektedir. Materyallerin seçimi yalnızca öğretmenin algısı doğrultusunda değil, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik gerçekleştirilmelidir. Materyallerin amacı anlamayı, kavramayı ve iletişimi geliştirmektir. Sınıf aktiviteleri ve materyaller kitaplardan değil, gerçek nesnelerden olmalı, gerçek hayatı yansıtmalı ve gerçek hayatla ilişkilendirilmelidir. Dilbilim dışı bağlamlar, öğrencinin dili anlamasına doğal olarak da dil edinimine katkı sağlar. Resimler, görsel araçlar, oyunlar, çizelgeler, broşürler ve haritalar anlamlı girdinin sağlanması için etkili sınıf etkinlikleri oluşturabilmek adına tavsiye edilen materyallerdir. Dilbilgisi açısından anlamlı cümlelerin ve mükemmel telaffuzların sağlanmasından ziyade anlaşılabilir ve anlamlı sınıf etkinliklerinin gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır (Krashen ve Terrell, 1998).

Öğrenciler sınıfta sunulan bilgiyi önemli ve değerli bulduklarında onu öğrenmeye eğilimli olurlar. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretim yöntemlerinin harmanlanması ve öğrenciyi aktifleştiren, interaktif bir sınıf ortamının oluşturulması önem taşımaktadır. Öğrenciler görsel, işitsel ve ya kinestetik olarak öğrenmektedirler. Bu sebeple tüm öğrencilerin başarılı olması adına öğretim programında yer alan aktivitelerin bu öğrenme stillerine göre yürütölmesi önem taşımaktadır. Gardner'in (1983) çoklu zekâ kuramı ve bireylerin kendilerine ait öğrenme stilleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin dil edinimlerinin gerçekleşmesi ancak kendilerine ait zekâ türüne ve öğrenme stillerine hitap eden materyallerin kullanımı ile mümkün olacaktır. Bu durum ne kadar imkânsız gibi

görünse de kaliteli bir planlama ve bir takım hazırlıklar ile sınıf aktiviteleri çeşitlendirilebilir. Öğrencilerin dil etkinliklerinde yer almalarına dair öz yeterliklerine olan inançları öğretmenlerin o materyali sunum şekli ile yakından ilişkilidir. Öğrencilerin yapabileceklerine dair inançlarının artması öğrencilerin dil öğrenme başarıları ve öz güvenleri üzerinde pozitif etkiye sahiptir. Öğrenme stilleri ile ilişkilendirilmeden dil öğrenim sürecinin yürütülmesi ise öğrencilerde öz güven eksikliği ve başarısızlık ile sonuçlanabilir (Gardner, 1983; Gilakjani, 2012). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda konuşma becerisini kazandırmak adına sınıf içerisinde yapılan etkinlikler ile bireyin konuşma kaygısının ortadan kaldırılması mümkün görünmektedir. Öğrencilere konuşma becerisinin kazandırılmasında yapılan etkinliklerin dilin doğal ortamını sunması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olması gerekmektedir.

Literatür taraması yapıldığında bu konudaki araştırmaların çoğunlukla ortaöğretim ve üniversite düzeyinde gerçekleştirildiği görülmüştür (Bekdaş, 2017; Ceylaner ve Yalpan Yelken, 2017; Rohim, 2014; Sevinç ve Erişen, 2021; Tatlı ve Aksoy, 2017; Widya, 2022; Yalçın ve İnceçay, 2014). Ortaokul düzeyinde yapılan araştırmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı temellerinin atıldığı ortaokul düzeyinde araştırmaların az olması bir problem teşkil etmekte, konuşma kaygısı sorununun önemi ve bu soruna zamanında müdahale edilmesine yönelik çözümlerin üretilmesi konusunda yeterince kaynak sağlanamamaktadır.

Bunun yanı sıra literatür taraması sonucu ulaşılan araştırmalarda öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını azaltmaya yönelik bir veya birkaç etkinliğin İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkilerine yer verildiği görülmektedir (Bekdaş, 2017; Tatlı ve Aksoy, 2017; Toyib ve Syafi, 2018; Widya, 2022; Zorey, 2018). Araştırmacılar tarafından belirlenen sahneleme, tartışma vb. konuşma etkinlikleri ile kaygı durumunun ortaya koyulduğu görülmüştür. Araştırmalar içerisinde kısıtlı sayıda etkinliğe yer verilmesi İngilizce konuşma kaygısının ortadan kaldırılması noktasında yeterince kaynak oluşturamamakta, öğretmenlerin faydalanması için yetersiz kalmaktadır.

Araştırmalarda araştırmacıların İngilizce konuşma kaygısını azaltmaya yönelik yapmış oldukları etkinlikler tamamen öznel olarak yorumlanmış ve tasarlanmış, bu şekilde uygulamaya koyulmuştur (Amalia, 2018; Ertürk ve Üstündağ, 2007; Nopiani, 2014; Vargas ve Pacheco, 2018). İngilizce konuşma kaygısını azaltmada belli bir grupta etkililik gösteren bir etkinlik, başka bir grupta aynı etkiyi gösteremeyebilir. Bu sebeple bu noktada öğretmenler belli kalıplar içerisine yönlendirilmekte, birçok etkinlik arasından sahip

olduğu öğrenci grubuna hitap edebilecek etkinlik çeşidini seçme şansını elde edememektedir. Bu durumun yetersiz kalması, İngilizce konuşma kaygısının aşılmasında bir problem teşkil etmektedir.

Bununla birlikte ulaşılan araştırmalarda öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmaya yönelik belirli etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Bir veya birkaç etkinliğin öğrencilerin konuşma kaygısı üzerindeki etkisi ortaya koyulmuştur. Etkinlik çeşitliliğini temel alarak kaygı düzeylerini ortaya koyan araştırma sayısının az olduğu söylenebilir.

İngilizce ile öğrenciler ilkokul ikinci sınıf düzeyinde tanışmaktadırlar. Ortaokula ilk adım olan 5 ve 6.sınıf düzeyinde ise İngilizce öğretim programının yoğunlaştığı görülmektedir. Kelime düzeyinden cümle düzeyine, basit cümle düzeyinden karmaşık cümle düzeyine, basit bağlamlardan karmaşık bağlamlara geçilmesi söz konusudur. Öğretim programının iletişimsel yaklaşımı benimsediği, öğretim programında öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin, materyallerin ve etkinliklerin zenginleştirildiği gözlemlenmektedir. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların ilkokula düzeyine kıyasla ortaokul düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir (MEB, 2018b). Bu sebeple ortaokul düzeyinin ilk adımı olan 5 ve 6.sınıf öğrencileri için uygulanan etkinliklerin olabildiğince çeşitlendirilerek yabancı dil konuşma kaygılarını mümkün mertebe ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Bu araştırmada bu problemlere yönelik olarak ortaokul düzeyindeki öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin ortaya koyulması planlanmıştır. Bununla birlikte İngilizce dersinde yapılan etkinliklerin İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkisi ve bu iki değişken arasındaki ilişki incelenecektir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmada İngilizce dersinde uygulanan etkinliklerin, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin (5 ve 6.sınıflar) İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra 5 ve 6.sınıf düzeyindeki öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri tespit edilecektir. Araştırmada İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler ve bu etkinliklerin kullanım sıklığı ortaya konulacaktır. Bununla birlikte bu etkinliklerin konuşma kaygısı üzerindeki etkisi tek tek tespit edilecektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenler derslerini, öğrenci ihtiyaçlarına ve öğrencilerin

İngilizce konuşma kaygılarını azaltmaya yönelik, etkili bir şekilde tasarlama şansı elde edeceklerdir. Araştırmada Şad (2011) tarafından hazırlanan etkinlik ölçeği kullanılmış olup bu ölçekte birçok etkinliğe yer verilmiştir. Bu açıdan da araştırma İngilizce dersi öğretim programında (MEB, 2018b) önerilen etkinliklere ekstra bir kaynak niteliği taşımaktadır. Araştırmada yer verilen etkinlikler araştırmacı tarafından tasarlanmamış, uyarlanmamış, belli özelliklere sahip bir gruba uygulanmamış; genel başlıklar halinde sunulmuştur. Bu durum öğretmenlere daha geniş bir içerik sunacak, bölgeden bölgeye değişen imkânlar, öğrenciden öğrenciye değişen ihtiyaçlar göz önünde bulundurulduğunda etkinliklerin dilendiği gibi şekillendirilmesi ve kolayca adapte edilmesi noktalarında kolaylık sağlayacaktır.

1.3. Problem Cümlesi

İngilizce dersinde kullanılan etkinliklerin İngilizce konuşma kaygısına etkisi nedir?

Bu problem doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranacaktır.

1.4. Alt problemler

1. İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler nelerdir?
2. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları;
 - 3.1.Sınıfta uygulanan öğrenci merkezli etkinlikler ve öğretmen merkezli etkinliklere,
 - 3.2.Öğrencilerin cinsiyetlerine,
 - 3.3.Öğrencilerin sınıf düzeylerine ve
 - 3.4.Öğrencilerin İngilizce dersi karne notlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler ile öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?

1.5. Varsayımlar

Literatür taraması sonucu elde edilen bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu, öğrencilere uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin gerçeği yansıttığı, testlere verilen cevapların şans başarısından arınmış olduğu ve öğrencilerin soruları özveri ile cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma Sakarya ilinin Karasu ilçesine bağlı 4 farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan 5 ve 6. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Elde edilen bilgiler ise “Kişisel Bilgiler Formu”, “Çocuklara Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri Ölçeği” ve “İngilizce Dersinde Konuşma Kaygısı Ölçeği”nde yer alan maddelere ilişkin verilen cevaplar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yabancı dil öğretim yöntemi: Öğretme öğrenme sürecinde hedef dilin nasıl öğretileceğinin planlanmasıdır (Demirel, 2021).

Yabancı dil öğretim tekniği: Hedef dil öğretiminde seçilen yöntemi uygulamaya koyma biçimi, izlenen yol ve sınıf içi uygulamaların tümüdür (Demirel, 2021).

ECRIF taksonomisi: Karşılaşma (encounter), açıklama (clarify), hatırlama (remember), içselleştirme (internalize) ve akıcı kullanım (fluently use) aşamalarının baş harflerinden oluşan ve yabancı dil öğretiminde kullanılan taksonomik bir yaklaşımdır (Dalkıran, 2019).

Belit: Kendiliğinden apaçık ve bundan dolayı öteki önermelerin ön dayanağı sayılan temel önerme (TDK, 2023).

Kuantum öğrenme: Öğrencilerin bir bütün olarak gelişimini destekleyen, akademik becerilerin yanı sıra hayat boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasını savunan ve nöro fizyolojik yaklaşımı benimseyen bir öğrenme modelidir (Demir ve Gedikoğlu, 2007).

Cuisenaire çubukları: Farklı renk ve uzunluktaki ahşap veya plastik çubuklar olarak tanımlanmaktadır (Soyupak ve Soyupak, 2017).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili kuramsal bilgilere ve benzer araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Dil

Dil kavramı birçok kaynak tarafından farklı tanımlanmaktadır. Bu kavramın tanımına yönelik yaklaşımlar gün geçtikçe değişmekle beraber yaklaşımların sayıları da artmaktadır. Buna rağmen dil kavramı için ortak bir tanım olarak “iletişim aracı” ifadesi sıkça kullanılmaktadır. Her dil kendine ait bir kodlama sistemine sahip heterojen sistemler bütünüdür. Dil, çoğunlukla toplum açısından kültür aktarım aracı, birey açısından ise bireyin duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği bir araç olarak görülmektedir (Yılmaz, 2021).

Dili insana benzeten Epçaçan ve Akın (2019) ise dilin canlı olma özelliğini vurgulayarak dilin değişime ayak uydurabilmesi açısından bunun gerekli olduğunu dile getirmişlerdir. Dil dinamik bir yapıya sahiptir. Daha derin araştırmalara sürekli olarak ihtiyaç duyduğu gibi değişimlere de açıktır. Değişime uğramayan bir dil ölüdür. Birey varlığını korumak için sahip olduğu dilini hayatta tutmaya çalışır. Değişen ve dönüşen dil hayatta demektir. Canlılığını koruyarak toplum aktarımını devam ettirecektir (Epçaçan ve Akın, 2019).

Dil bilim ise dilin canlı bir varlık olduğu yargısını çürütmüştür. Dile doğum, yaşam, ölüm kavramlarını yükleyerek anlamını, kapsamını daraltmak anlamsızdır. Birey dil aracılığı ile kendisine gönderilen girdiyi belirli bilişsel süreçlerden geçirerek anlamlandırır. Bu girdiyi, ileti gönderme, dönüt verme gibi aşamalarda da parçalayarak tekrar kullanır. İnsan üretimi olan dil yalnızca dünyayı anlamak için bir araç olarak görülmektedir (Kerimoğlu, 2014).

Dil eşsiz, evrensel ve açıktır. Eşsiz olması kendine has kurallarının bulunması, evrensel olması tüm dillerde var olan aynı boyutlara sahip olması, açık olması ise insan ihtiyaçlarına göre şekillenebiliyor olması olarak açıklanabilir. Dilin bir iletişim aracı olarak bireyin kendisini ifade etmesi, diğerleri ile iletişime geçmesi, sosyal entegrasyonu organize etmesi

ve sosyal entegrasyona adapte olması, sosyal kontrolü sağlayabilmesi gibi noktalarda belirli görevleri bulunmaktadır. Bu sebeplerden ötürü kültür ve dil birbirinden ayrılmaz bir ikilidir. İnsanlar kültürlerine uygun olanı araştırır, öğrenir, düşünür ve hisseder. Kültür yalnızca bireyin kimin hakkında, ne hakkında, nerede konuştuğunu belirlemez, bunun yanı sıra mesajların hangi durumlarda nasıl gönderileceğini, dikkat edileceğini ve yorumlanacağını belirler. Bununla birlikte içinde yetiştiğimiz toplum ve o topluma ait değerler iletişimde kullanılacak dil üzerinde de etkilidir. İletişimin tam anlamda gerçekleştiğini söyleyebilmek için alıcı ve göndericinin konuşulan dil konusunda uzman olmaları gerekmektedir. Kültür ve dilin birbirinden ayrılmaz olduğu düşünüldüğünde kaliteli iletişim o dilin her yönü ile öğrenilmesini gerektirir. Sözlü veya sözsüz (vurgu, konuşma tarzı, tonlama, jest ve mimikler vb.) hedef dil kendisi ile birlikte ait olduğu sosyal grubun sosyal kimliğini de getirir (Rabiah, 2018).

Dil bireysel gelişimlerin desteklenmesinin yanı sıra toplum üyeleri tarafından birbirleri ile iletişime geçmek için kullanılan, toplumun ve bireyin kültürel ve sosyal deneyimlerinden etkilenen ve bu deneyimlerin aktarılmasını sağlayan bir araçtır. Dil kullanımı bireyin deneyimlerinden kaynaklı olarak kültür içi yanlış anlaşılmalara sebep olabilmektedir. Bu durum kültürlerarası da gözlemlenebilmekte, kültürel farklılıklardan ötürü yabancı diller bireye daha agresif görünebilmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak kültürün, bir toplumun hayat tarzı, nasıl davrandıkları, inançları, değerleri ve hatta nasıl iletişim kurdukları üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Sirbu, 2015).

2.2.Yabancı dil

Yabancı dil, kişinin bir sınıf ortamında öğrendiği, öğretmenin ana dilinin hedef dil olmadığı ve bireyin sınıf dışında kullanma ihtiyacı duymadığı dil olarak tanımlanabilir. Yabancı dil öğrenmek bireylerin hem kariyer olarak gelişmeleri hem de iş bulmaları konusunda büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra yabancı dil öğrenmek bireyi bir dünya vatandaşı olmaya sevk ederek farklı kültürleri tanımasına katkı sağlar. Lenneberg tarafından 1967 yılında öne sürülen kritik dönem hipotezi göz önünde bulundurularak erken yaşta yabancı dil öğrenimi önem taşımaktadır (Bekleyen, 2016).

Yabancı dil belirli bir amaç için kişinin ana dili dışında öğrendiği dildir. Yabancı dil öğrenimi küreselleşen dünyada 21. yüzyıl bilgi insanı için oldukça gereklidir. Sanayi, ekonomi, ticaret konularında ki gelişmelerden dolayı bir ihtiyaç haline gelen yabancı dil

öğrenimi ikinci dünya savaşından sonra çoğunlukla İngilizce üzerinde gerçekleşmiştir (Gömleksiz ve Elaldi, 2011).

Yabancı dil belli bir amaç ve belli bir program doğrultusunda öğrenilen hedef dil olarak tanımlanabilir. Yabancı dilde öncelikle öğrenme söz konusudur, iletişim yoğunluğuna göre edinme gerçekleşebilir. Bireyin hedef dili kullanarak çevresi ile iletişime geçmesi söz konusu değildir. Bu sebeple öğrenimin gerçekleşmesi zaman alır. Dil öğrenimi hedef dilin kendi ortamında dile maruz kalarak veya bu ortamdan uzakta bazı öğretim yöntem ve teknikleri ile gerçekleşir. Bu noktada uzun yıllar boyunca yabancı dil eğitimi alan bireylerin hedef dili okul dışına taşıyamaması ve ileri düzeyde konuşamıyor olması sonucunda yabancı dil öğretimi sürekli eleştiri alan bir alan haline gelmiştir. Yabancı dil öğrenimi meslek edinme, kariyer yapma gibi kişisel nedenlerin dışında yabancı kültürlere, eserlere ilgi duyma, yabancı ülkelere yolculuk etme gibi sebeplerden ötürü bir ihtiyaç haline gelmektedir. Bunların dışında belli sebeplerden ötürü yurt dışına yerleşme gibi yaşamsal sebepler de bireyi yabancı dil öğrenmeye sevk etmektedir (Şahin, 2013).

2.3.Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi

Yabancı dil öğrenmenin temel sebepleri kişisel sebeplere bağlı olmakla birlikte, okul müfredatlarında yer alıyor olması, akademik kariyer de ilerleme kaydetme isteği olarak sıralanabilir. Hedef dilin yapısı, sözcük bilgisi, iletişim kurallarının yanı sıra okuma, yazma, dinleme ve konuşma temel becerileri yabancı dil öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır. Tüm bunların yanı sıra bireyin öğrenme ortamına getirmiş olduğu dil öğrenmeye karşı inançları, beklentileri, güdülenme düzeyleri ve tutumları özetle bireysel farklılıkları süreci daha da karmaşıklştırmaktadır (Aydın ve Zengin, 2008).

Demirel (2013) kendi çalışma stratejilerini belirleyen, dil öğrenme süreci için en verimli olan tekniklerin farkında olan, her hangi bir öğrenme metoduna adapte olabilen, kendisi için özel ezberleme teknikleri kullanan bireyleri iyi öğrenenler olarak tanımlamaktadır. İyi bir öğrenen kendi öğrenme sürecinde aktif olmalı ve yeni bir dil öğrenmeye karşı açık ve rahat bir tutum sergilemelidir. Önce ki öğrendikleri ile yenilerini sürekli olarak ilişkilendirmeli, dil öğrenme sürecinin uzun bir süreç olduğunu kabullenmeli, öğrenme aktivitelerini planlamalı, ihtiyaç duyduğunda değiştirmeli, gerektiğinde öğrenme aktivitelerini değiştirmelidir. Dilin sadece yüzeysel anlamına odaklanmamalı, dilin sosyokültürel olarak da anlamını çıkarmaya çalışmalıdır. Dil pratiği yapmak için tüm

imkânları değerlendirmeli, öğretmeni ile sürekli işbirliği içerisinde olmalıdır. Yapılan resmî dil pratiklerinin yeterli olmayacağının farkında olmalı, kendisini dilin gerçek ortamında pratik yapmaya maruz bırakmalıdır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğreten ve kullanılan aktiviteler kadar öğrenenin kendi öğrenme sürecinin bilincinde olması ve sürece aktif katılım sağlaması yabancı dil öğreniminin dolayısıyla yabancı dil öğretiminin etkililiğini arttırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri bilişsel, duyuşsal ve kişisel özellikleri yabancı dil öğretimi etkililiğini arttırabilmekte veya azaltabilmektedir. Tüm bu özellikler harekete geçirildiğinde etkin bir öğrenme gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin de öğrenme ortamına getirmiş olduğu inançları, tutumları kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini şekillendirmektedir. Öğrenen ve öğretmenlerin öğrenme ortamına getirdikleri özelliklerden bağımsız olarak hedef dil öğretiminde kullanılacak olan yöntem ve tekniklerin önemi göz ardı edilmemelidir (Akalin ve Zengin, 2007).

Dil öğreniminde bağlam büyük önem taşımakta ancak göz ardı edilmektedir. Öğretmen eğitimi, yöntembilim öğretiminin yanı sıra bağlamsal faktörlerin farkındalığını da kapsamalıdır. En az öğrencilerin öğrenme ortamına getirmiş oldukları kültürel beklentileri, tutumları gibi bireysel özellikleri kadar öğretim yöntemleri de önem taşımaktadır. İlk olarak bağlama önem verilmeli ardından öğretim yöntemi üzerinde düşünülmelidir. İyi bir öğretmen öğretimin gerçekleştiği bağlamı dikkate alır. Öğretmenin önceliği öğrenme ortamı olmalı, öğretmen neyi nasıl öğreteceğine karar vermeden önce bu öğrenme ortamının kilit noktalarını tanımlamalıdır. Bu kilit noktalar yerel şartlar, öğrenci kültürü, milli kültür, okul kültürü, ders kitabı şeklinde sıralanabilir. Bu bağlamsal farkındalık oluşturulduktan sonra mevcut duruma göre kelime öğretimine, dilbilgisi öğretimine, sözlü iletişime, grup çalışmalarına, bireysel çalışmalara veya daha resmi bir ders işleyişine öncelik verilebilir. Öğretmenlerden beklenenden ziyade dilin öğretilecek olduğu bağlamın ihtiyaç duyduğu yöntem ve teknikler kullanılmalı, yine ihtiyaçlar doğrultusunda, bağlam ikinci plana atılmadan, dilin iletişimsel, anlambirimsel veya yöntembilimsel yönleri ön plana çıkartılmalıdır (Bax, 2003).

Krashen (1982) monitör modeli ile dil öğrenimi ve dil edinimi arasında ki farka dikkat çekerek dil ediniminin önemini vurgulamaktadır. Dil ediniminin gerçekleşmesi için bireyin anlamlı etkileşimlerde bulunması gerekir. Şekilden daha çok anlama odaklanılmalıdır. Dil edinim sürecinde bireyin kuralların varlığının farkında olarak hatalarını bilinçli olarak düzeltmesinden ziyade kendi hatasını düzeltmeye ihtiyaç duyması ile gerçekleşmelidir.

Bilinçli bir dil öğrenme sürecini performansa uyarlamak oldukça zordur. Yetenek ve tutum kavramlarının üzerinde de duran Krashen (1981) dil ediniminde bireyin dile karşı olan tutumsal ve güdüsel yaklaşımlarının yetenekten daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bunun sebebini ise yeteneğe bağlı olan bilinçli öğrenmenin dilin iletişimsel becerisine küçük bir katkısı olduğu şeklinde açıklamaktadır. Bireyin hedef dile karşı olan tutumunun dil edinimi ile ilgisi varken dile karşı olan yeteneğinin dil öğrenmesi ile bir ilgisi olduğunu ifade etmektedir. Bunların yanı sıra her ne kadar sınıf ortamı bilinçli olarak hedef dil kurallarının öğretilmesini hedeflese de sınıf ortamında dil öğreniminin ve dil ediniminin aynı anda sağlanması mümkündür.

2.4.Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler

Rönesans, klasik çağ ve orta çağ dönemlerinde hedef dilin direkt olarak dilbilgisi kuralları ve yapıları öğretilirken ilk olarak 1700’lü yılların sonunda dilbilgisi çeviri yöntemi fikri ortaya çıkmaktadır. Dilbilgisi çeviri yönteminin geliştirilmesi öğrencilerin ana dilinden hedef dile çeviri yapmaları gerektiği fikrinin üzerine gerçekleşmiştir. Yunanca ve Latince’nin öğretilmesi için geliştirilen bu yöntem 19. yüzyıl boyunca birçok yabancı dil sınıfında güçlü bir yere sahip olmuştur. Bu dönemlerde dilbilgisi çeviri yöntemi kullanılarak dilin yapı, şekil ve dilbilgisi kurallarının ezberlenmesi ile kelime bilgisinin üzerinde durulmuştur. 1800’lü yıllarda kural ezberlerini ortadan kaldıran yöntemler öne çıkmaya başlamıştır. Bu yöntemler öncelikle dinleme ve okuma materyallerini, ardından yazma ve konuşma etkinliklerini vurgulamaktaydılar. Bunun yanı sıra bu yöntemler görselleştirmeyi, yeni materyalleri eski materyaller ile ilişkilendirmeyi, yeni öğrenilen kelimeleri önceden öğrenilen kelimeler ile ilişkilendirmeyi, öğretim sürecini öğrencinin ihtiyaçlarına göre şekillendirmeyi hedeflemekteydiler. 1900’lü yılların başında kendini gösteren düzvarım yöntemi ise dilin telaffuzunu, iletişimsel bağlamlarda kelimelerin öğrenilmesini, tümevarımsal olarak dilbilgisinin sunulmasını, anadilin çok az kullanımını, çevirinin kaçınılmasını öne çıkarmaktadır. İletişimsel ve hümanistik yaklaşımların 1970li yıllarda ön plana çıkması ile dilbilgisi çeviri yöntemi, düzvarım yöntemi, durum merkezli dil öğretimi, dil işitimi yöntemi ve bilişsel dil öğrenme gibi geleneksel yöntemler ikinci planda kalmış, öğrenen özelliklerini ve dilin iletişim yönünü ön plana çıkaran yeni yöntemler ortaya atılmıştır (Fotos, 2005; Savignon, 2005).

Demirel (2013) İngilizce öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemleri dilbilgisi çeviri yöntemi, düzvarım yöntemi, dil işitimi yöntemi, bilişsel düzenek yaklaşımı, doğal yaklaşım, iletişimsel yaklaşım, seçmecilik, telkin yöntemi, bütüncül fiziksel tepki yöntemi, , sessiz yöntem olarak sıralamıştır. Dinçay (2010) kronolojik olarak dilbilgisi çeviri yöntemi, düzvarım yöntemi, dil işitimi yöntemi, sessiz yöntem, desuggestopedia yöntemi, grupla dil öğretim yöntemi, bütüncül fiziksel tepki yöntemi şeklinde sıralamıştır. Tavıl (2017) ise dilbilgisi çeviri yöntemi, düzvarım yöntemi, dil işitimi yöntemi, sessiz yöntem, desuggestopedia, doğal yaklaşım, grupla dil öğretim yöntemi, bütüncül fiziksel tepki yöntemi, iletişimsel dil öğretimi, katılımcı yaklaşım, sözcüksel yaklaşım, işbirlikli öğrenme ve seçmecilik olarak sıralamaktadır.

2.4.1. Dilbilgisi çeviri yöntemi (Grammar-translation method)

Batı dünyasında okullarda yabancı dil öğrenimi Latince ve Yunanca öğrenimi ile eşdeğer idi. Latince klasik yöntem kullanılarak öğretilmekteydi. Bu yöntem dilbilgisi kurallarına, kelime ezberine, metin çevirilerine, yazılı alıştırmalar yapmaya dayanmaktaydı. 18 ve 19. yüzyıllarda da eğitim kurumlarında diğer yabancı diller öğretilmeye başlandığında klasik yöntem kullanılmaktaydı. Dilin iletişim kurmak için öğrenilmesi veya öğretilmesi söz konusu değildi. Yabancı dil, bireyin eğitim öğretim hayatında yol kat edebilmesi için bir gerekliliktir. Dilbilgisi çeviri yöntemi 18.yüzyılın sonunda Prusya’da kendini gösterdi. 18.yy’da geleneksel skolastik yaklaşım, dile ait dilbilgisi kurallarının öğretilmesi ile okuma becerisinin geliştirilmesini ve bu becerinin yazılı metinlerin sözlük yardımı ile yorumlanmasında kullanımını savunmaktaydı. Ortaçağ âlimleri klasik dilbilgisine ve bu dilbilgisini yeni dillere uygulamakta oldukça eğitimli idiler ancak sınıflarda öğrencilerin kapasiteleri için uygun değillerdi 19. Yüzyılda klasik yöntem dilbilgisi çeviri yöntemi olarak bilinmeye başlandı (Chang, 2011).

Okuma ve yazma becerilerinin ön plana çıktığı dilbilgisi çeviri yöntemi ana dilin yabancı dile çevirisini savunmaktadır. Dilbilgisi kuralları ve kelime bilgisi önemli bir yere sahiptir. Hedef dilin dilbilgisi kurallarına odaklanarak iki dilin özelliklerini tanımak dil öğrenimini kolaylaşmaktadır. Çeviri etkinlikleri hedef dilin ve anadilin farkındalığını arttırmanın yanı sıra iki kültürün farkındalığını da arttırmaktadır. Yabancı dil ile ana dil arasında çeviri yapmak bireyin kelime hazinesini zenginleştirir, yorumlama yeteneğini geliştirir, ortaya iyi

metinlerin çıkartılmasını sağlar. Ana dil ile hedef dil arasında karşılaştırma yapılmasını sağladığından dilbilgisi çeviri yöntemi dil sisteminin anlaşılmasında oldukça etkilidir. Çeviriye yer verilmemesi hedef dilin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu yöntem bireyi dile maruz bırakmaması yönü ile eleştirilmektedir. Dilin iletişimsel yönünün kullanılması noktasında başarısızlığa sebep olmaktadır (Mart, 2013).

Celce-Murcia (2013) dilbilgisi çeviri yönteminin ilkelerini şu şekilde vurgulamaktadır : (1) yönergeler ana dilde verilir, (2) hedef dilin kullanımı azdır, (3) dil bilgisel çözümleme üzerine odaklanılır, (4) zor düzeyde klasik metinler okunur, (5) cümleler hedef dilden ana dile çevrilir, (6) öğretmen hedef dili konuşma becerisine sahip olmak zorunda değildir. Tüm bu ilkeler dilbilgisi çeviri yönteminin dilin iletişimsel yönünün kullanılması noktasında yetersiz kalması ile sonuçlanmaktadır. Günümüzde dilin konuşma becerisinin kazandırılması ön planda olması sebebi ile çok fazla tercih edilmeyen bir yöntem olmaktadır.

2.4.2. Düzvarım yöntemi

Dil öğretimine doğal bir yaklaşım olarak düzvarım yöntemi, öğrencinin yazılı kurallar olmadan yabancı dili tıpkı ana dil gibi edinilmesinin mümkün olduğunu öne sürmektedir (Awan ve Nawaz, 2015). Anadil edinimi ile aynı yolu benimsemesi sebebi ile doğal yöntem olarak da bilinmektedir. Bu yöntemde öğretmen tarafından çeviri yapılmaz, anadil kullanılmaz ve açıklama yapılmaz. Hedef dilin konuşma becerisi ön planda olup gerçek materyaller ile gerçek atmosferlerde dil öğretimi gerçekleştirilir. Öğrencilerin gündelik hayatta karşılarına çıkabilecek olası dil kalıplarının, cümlelerin öğretilmesi ön plandadır. Anlam ve yapının birlikte öğretilmesi, konuşma becerisinin telaffuz, vurgu, tonlama gibi öğelerinin üzerinde durulması esastır. Ancak bu yöntemde bireysel farklılıklarda göz önünde bulundurulduğunda gerçek materyaller ile gerçek ortamlarda öğretimin sağlanması her zaman mümkün olamamaktadır (Bal-Nayman, 2020).

Dilbilgisi çeviri yöntemine tepki olarak doğan ve dilbilgisi karşıtı olan düzvarım yönteminde hedef dilin en iyi şekilde öğretilmesi o dilin sınıf içerisinde aktif şekilde kullanılması ile gerçekleşir. Dinleme ve konuşma becerilerinin üzerinde durulur. Hedef dil günlük yaşantılarda kullanmak üzere öğrenilir. Bu sebeple dilbilgisinin öğretilmesi ve çeviri yapılması söz konusu değildir (Bhatti ve Mukhtar, 2017).

Düzvarım yöntemi ile dil öğretimi doğal olarak gerçekleşir, böylece ezberden kaçınılır. Günlük konuşma dili görseller ile öğretilir. Sınıfta yönergeler hedef dile ile verilir böylece dolaylı olarak hedef dile ait kültürde aktarılmış olur. Çeviri ve açıklama olmadan gösteri yöntemi ile öğretim söz konusudur. Telaffuz dil öğretiminin başından sonuna kadar üzerinde durulan bir konudur. Öğretim programı dil yapısına değil konulara ve durumlara dayalıdır. Dilbilgisi tümevarımsal olarak öğretilir. Konuşma becerileri soru cevap etkinlikleri ile kademeli olarak inşa edilir. Yöntemde İngilizce kelimeye ve anlamına maruz kalması öğrencinin İngilizce konuşma ve yazma becerisine katkı sağlar. Öğretimin gösteri ve hareketlerin dâhil edilmesi ile işitsel ve görsel materyaller kullanılarak sağlanması dil öğrenimini ilginç kılar. Somuttan soyuta doğru öğrenim söz konusudur. Tüm bunların yanı sıra yöntem önemli derecede okuma ve yazma becerilerini göz ardı etmektedir. Dilbilgisi kurallarının açık bir şekilde öğretilmemesi öğrencilerin dil alışkanlıklarını kazandırma noktasında yetersiz kalmaktadır. Özellikle soyut fikirlerin öğretilmesinde, ifadelerin hedef dil ile ilişkilendirilmesi zor olmaktadır (Reddy, 2012).

2.4.3. Dil işitim yöntemi

1950’li yıllarda yaygınlaşmaya başlayan dil işitim yöntemi, diğer adı ile İşitsel-Dilse yöntem, öğrenme psikolojisi açısından davranışçılar, dilbilimciler açısından yapısalcılar etkisinde geliştirilmiştir. Ana dil edinim sürecinde dört temel becerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırası ile kazanılmaktadır. Ana dil edinim süreci göz önünde bulundurularak ikinci dil öğrenim süreci şekillendirilmektedir. Bu sebeple dil işitim yöntemi dinleme, anlama ve konuşma becerilerini ön plana çıkartmaktadır. Sözcüklerin bağlam içerisinde öğretilmesi söz konusudur. Bu sebeple diyaloglara önem verilir. Gerekğinde ana dil ile açıklama yapılabilir, dilbilgisi kuralları alıştırmalar ve basit tümceler aracılığı ile öğretilir. Kurallar ile ilgili alıştırma yapmaktan ziyade alıştırmalar yapılırken nasıl bir yol izleneceğine dair bir açıklama yapılır. Ana dil edinimi ile aynı yolu izliyor olsa da dil işitim yöntemi belli bağlamlarda kelime öğretimi gerçekleştirildiğinden öğrencinin kelimeleri farklı bağlamlarda kullanması noktasında kısıtlar. Dinleme ve konuşma becerileri ön planda olduğundan yazma ve okuma becerileri geri planda kalmaktadır. Ayrıca farklı yaş gruplarında kullanılması noktasında da yetersiz kaldığı

söylenbilir. Bununla birlikte ikinci dil öğrenimi ile ana dil edinim süreçlerinin birbirleri ile aynı olduğu konusu da tartışmaya açık bir konudur (Memiş ve Erdem, 2013).

Geleneksel yaklaşımlara tepki olarak doğan dil işitimi yöntemi konuşma becerisini bununla birlikte doğru telaffuzu ve tonlamayı ön plana çıkarmaktadır. Dil öğreniminin bir alışkanlıktan ibaret olduğunu savunmakta ve bu sebeple diyalog ezberlerine önem vermektedir. Yapılan bu ezberlerin zamanla bir alışkanlığa dönüşerek dil öğreniminin gerçekleşeceği vurgulanmaktadır. Davranışçı yaklaşıma ait olan uyarıcı, tepki, pekiştirici öğeleri dil öğrenimine uyarlanmıştır. Yazma becerisi her zaman ikinci planda bırakılmaktadır. Benzetim tekniği ile kelimeleri birbirini çağrıştırmaları veya kelimelerin arasında anlamsal bağ kurularak ezberlenmesi söz konusudur. Dilbilgisi öğretilmesi söz konusu değildir. Yönteme ait özelliklerden biri de hedef dilin kültürü ile birlikte öğretilmesidir. Kelime öğretimi bu kültürel ve dilbilimsel bağlam içerisinde gerçekleşir. Konuşma becerisinin desteklenmesi için diyalogların ezberlenmesi ön plana çıkmakta, diyalog ezberlerinden sonra dilbilgisi yapılarına dikkat çekilmektedir. Diyalogların ezberleri tekrarlar yapılarak, tonlamaya dikkat edilerek, cümleler içerisinde ekleme çıkarma yapılarak, kurallı cümleler kurulması sağlanarak vb gerçekleştirilmekte, böylece cümle çeşitliliği ile birlikte bağlam çeşitliliği de arttırılmaktadır (Tunçel, 2014).

2.4.4. Bilişsel düzenek yaklaşımı (Cognitive-code approach)

Dil işitimi yaklaşımının davranışçı özelliklerine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bilişsel bir teori olup dil işitimi yaklaşımına karşı yapılan eleştirilere yanıt olarak 16. yüzyılın ortalarında geliştirilmiştir. Bilişsel düzenek yaklaşımı dili kullanmaya ve dilin iletişimsel özelliğine odaklanmaktadır. Dilbilgisinin tümünden gelimsel olarak kazandırılması söz konusudur. Telaffuza çok fazla önem verilmez, öğrencilerin ana dil konuşanlar gibi telaffuz etmesi anlamsızdır. Grup çalışmaları ve bireysel yönergeler ön plana çıkartılmaktadır. Öğretmen otorite olarak değil, kolaylaştırıcı ve yönlendirici olarak görülmektedir. Dilin dört temele becerisine aynı düzeyde önem verilir. Yapılan hatalar ise dil öğreniminde kaçınılmaz olarak görülür ve önemli bir yere sahiptir. Tekrarlardan kaçınılır, sessizlik ön plana çıkartılır. Bağlantı görsel ve işitsel materyaller ile gerçekleştirilir. Ana dilin kullanımına ve çevirilere izin verilir. Çift dilli ve çift kültürlülük

ideal bir hedef olarak düşünölmektedir. Dil öğrenimi alışkanlık oluşturmak olarak değil kural edinimi olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2013).

Öğrencilerin kendi öğrenim süreçlerini kendilerinin yönetmesi esastır, konuşma ve dinleme kadar okuma ve yazma becerileri de ön plandadır. Yaklaşma göre öğrenme sürecinde yapılan hatalar sürecin şekillenmesine katkı sağlar. Dil edinimi bireyin normal bilişsel gelişim sürecinde gerçekleşmektedir. Birey çevresinden gördüklerini depolar ve gerektiğinde bu bilgileri yeniden kullanır. Bilgi işleme modeli ile dil öğrenimini açıklayan bilişselci yaklaşım girdi, işleme ve çıktı yapılarını ön plana çıkarmaktadır. Öğrenilen yeni yapılar bireye girdi olarak sağlanmakta ve bu yapıların nasıl kullanıldığı ise bireyden çıktı olarak alınmaktadır. Bu sebeple edinim veya öğrenme sürecine girdi ve çıktı yapıları önem taşımaktadır. Bilişsel yaklaşıma göre bireyin girdiyi alması, öncelikle kısa süreli belleğe ardından uzun süreli belleğe göndermesi, yeni gelen bilgiler ile eski bilgileri karşılaştırarak yeni bilgiler üretmesi ve gerektiğinde bilginin uzun süreli bellekten geri çağırması şeklinde açıklamaktadır (Yolcusoy, 2008).

2.4.5. Sessiz yöntem (Silent-way method)

Sessiz yöntemde tek bir amaç söz konusudur: herkesin yetkin ve becerikli bir öğrenene dönüştürmektir. Bu sebeple öğretme ve öğrenmenin bağlılık kurması temel prensiptir. Ana dil kullanımı bastırılır, hedef dil yönerge aracı olarak kullanılır. Cuisenaire çubukları anlamı açıklamak, duvar şemaları ise telaffuzu tetiklemek için kullanılır. Dil işitim yöntemine ait tekrar, taklit ve ezber tekniklerinden kaçınılır. Öğrencilerin, öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından çubuklar ve el işaretleri ile verilen ipuçlarını kullanarak kendi cümlelerini oluşturmaları desteklenir. Sessiz yöntemde dilin yapısına ve kelimelere odaklanma söz konusudur. Çeviriye izin verilmez, direkt olarak dilbilgisi açıklamaları yapılmaz. Öğrenciler tarafından bilginin işlenmesi için sessizlik kullanılır. İsim, fiil, sıfat olarak kelime edinimi ilk aşamada en az düzeyde tutularak hayata geçirilir. Resimler, çalışma kâğıtları, metinler, kitaplar, oyunlar, rol oynama etkinlikleri sınıfa getirilerek öğrencinin dil ediniminin kolaylaştırılmasına destek olunur. Bu materyaller aynı zamanda hedef dile ait kültürel özelliklerinin sınıf içerisinde yansıtılmasını sağlar. Sessiz yöntem hedef dilde telaffuzun geliştirilmesinde, öğrenilen kelimelerin kullanılmasında, olayların

hikâyeleştirilmesinde, dillerin tercüme edilmesinde kolaylık sağlamaktadır (Mataira, 1980).

Sessiz yöntemde daha fazla öğrencinin başarıya ulaşması için birçok stratejinin kullanılması söz konusudur. Daha eğlenceli ve rahat bir öğrenme ortamı oluşturulabilmesi için çeşitli stratejiler, yöntemler ve öğrenme şekilleri kullanılmalıdır. Dil bir iletişim aracı olarak kullanılmalı, öğrencinin cümle kurma, telaffuz etme ve kelimeleri uygun bir şekilde kullanma becerileri desteklenmelidir. Sessiz yöntemde öğrenci bağımsızlığı, öğrencinin kendi öğrenme sürecini ve sorumluluklarını yönetmesi söz konusudur. Akran düzeltmesi ve öğrencilerin yeni cümleler oluşturması desteklenir (Idris, Juddah ve Nurhamdah, 2020).

Öğretmenin sessizliği öğrencinin katılımını teşvik etmektedir. Cuisenaire çubuklarının kullanımı anadilden kaçınmak, çubukları kullanmak, öğretmenin kontrolü altında basit hedef dile ait durumlar oluşturmak, gösterilen hareketlerin veya nesnelerin telaffuzunun sorumluluğunu öğrencilere aktarmak, kelimelerin akışına veya telaffuz farklılıklarına dikkat çekmek, öğrencilerin neyi nasıl söylediğine odaklanmak konusunda yardımcı olmaktadır (Gyi, 1994).

2.4.6. Doğal yaklaşım (Natural approach)

Dil öğrenmek bilinçli olarak kuralların öğrenilmesi şeklinde tanımlanırken; edinim bireyin bilinçsiz bir şekilde, dile ait doğal ortamda dilin öğrenilmesi olarak tanımlanır. Dil öğreniminin, dil kullanımı sırasında dilin denetlenmesini veya düzenlenmesini sağladığı için kısıtlı görevleri vardır. Dil öğreniminde dilin üretiminden önce denetlenmesi için birey zamana ihtiyaç duyar, bilinçli olarak cümlelerin doğruluğundan endişe duyar ve kuralı bilmek zorunda hisseder. Dil öğrenimi dilin sözlü olarak üretiminden daha çok yazılı üretimine; bireyin verilen mesajdan daha çok dilin yapısına odaklanmasına sebep olur. Dili öğrenen birey resmi olarak yapılan dilbilgisi sınavlarında bu kuralları uygulamak için vakit bulacak, öğrenmek eylemi bireye ancak bu noktada katkı sağlayacaktır. Dil ediniminde ise birey hedef dilin kullanıldığı doğal bir sohbette ne söylendiğine ve nasıl söylendiğine odaklanır. Konuşmada ki akıcılık direkt olarak öğretilmez, akıcı ve kolay bir şekilde konuşmak zamanla kendiliğinden oluşur. Dil edinen bireyin duyuşsal hazır bulunuşluğuna bağlı olarak bireyler birkaç saatten birkaç aya kadar “sessiz dönem” geçirebilirler. İlk dil üretimleri çoğunlukla hatalı olsa da bireyler, anlaşılabilir girdilere maruz kaldıkça daha

karmaşık dil yapılarını kademeli olarak edineceklerdir. “Dili anlamak dili üretmekten üstündür.” doğal yaklaşımın ilk prensibidir. Dinlediğini ve ya okuduğunu anlamak konuşma ve yazma becerilerinden üstündür. Edinimin gerçekleşmesi için bireyin mesajı anlaması gerekmektedir. Bu sebeple verilen yönergeler basit olmalı, bireyin dili anlamasını kolaylaştırmalıdır. Öğretmenin bu noktada yapması gereken daima hedef dili kullanmak, öğrencinin ilgisini çekecek bir konu üzerinden iletişime geçmek ve öğrencinin mesajı anlaması için çabalamak olmalıdır. Doğal yaklaşımda ikinci prensip ise dil üretiminin aşamalar ile gerçekleşmesidir. İlk olarak sözlü olmayan iletişimin kullanılması, ikinci adımda tek sözcük, üçüncü adımda iki ya da üç sözcük, dördüncü adımda sözcük grupları, beşinci adımda cümleler ve son adımda ise dilin daha karmaşık yapıları kullanılarak iletişime geçilmesi ile dil üretimi gerçekleşmektedir. Öğrenciler hazır olmadan konuşmaya zorlanmaz ve hatalar iletişime engel olmadığı sürece düzeltilmez. Hataların düzeltilmesi dil öğrenimini destekler ancak edinimin önceliği anlaşılabilir bir girdi olmasıdır. Doğal yaklaşımın üçüncü prensibi öğretim programlarının dile ait iletişimsel hedefleri içermesidir. Sınıf aktiviteleri dil yapısı etrafında değil de bir konu etrafında şekillenmelidir. Hedefler iletişimsel olduğu takdirde dile ait kurallarında edinilecektir. Ancak hedefler dilbilgisine odaklı olduğunda dilbilgisi kurallarının birazı öğrenilecek, çok az bir kısmı ise edinilecektir. Başlangıç düzeyinde ve dil üretimi aşamalarında iletişimsel becerinin ön plana çıkartılması, yapısal doğruluğun ise geri plana atılması söz konusudur. Yaklaşımına ait son prensip ise etkin filtre hipotezidir. Doğal yaklaşımda mesajların anlaşılması ön plandadır. Anlaşılabilir girdi bu noktada gereklidir ancak tek başına yeterli değildir. Etkin filtre hipotezi, anlaşılabilir girdinin yanı sıra edinim için bireyin duyuşsal olarak hazır bulunması gerektiğini savunmaktadır. Dil edinimine karşı bireyde düşük düzeyde kaygı bulunması ve dil edinimi için gerekli girdilere açık olması bireyin dil edinimine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin öğretmen ile uyum içerisinde olması, ilginç ve öğrenciye yönelik aktivitelerin kullanılması, öğrencilere duygu düşüncelerini dile getirme rahatlığının verilmesi ve öğrencileri dile karşı duydukları kaygı düzeylerinin azaltılması ile dil edinim mümkün olacaktır. Bunların aksi yaşandığında ise dil ediniminin imkânsız bir hale dönüşmesi kaçınılmazdır (Krashen ve Terrell, 1998).

Geleneksel dil öğretimi yaklaşımlarına tepki olarak doğmuştur. Konuşma becerisini ikinci planda bırakarak yazma ve anlama becerilerini ön plana çıkartmıştır. Konuşma becerisinin zamanla kendiliğinde oluşacağı savunulmaktadır. Dilbilgisi ön planda değildir ve ezber ile dilbilgisi öğretime, tekrarlara karşıdır. Kelime öğreniminin önemi üzerinde duran doğal

yaklaşımında, kelimelerin çağrışım yöntemi ile birbirlerini çağrıştırmaları ve bu kelimeler arasında anlamsal bağ kurularak öğrenilmesi söz konusudur. İletilen mesaj ile bu mesajın anlaşılmasına önem verilir ve konuşma becerisi üzerinde durulmaz. Dil konuşmak değil anlamak ve duymaktır. Öğrencilerin hatalı yapılar kullanarak ve ya yanlış telaffuz ile konuşmaları tolare edilerek bu hataların zamanla düzeleceği savunulur. İletişim becerisi ezberler ile değil verilen mesajlar ile geliştirilir. Öğretmen merkezli olsa da öğrencilerin rahatlığı önemlidir. Görsel-işitsel materyaller kullanılabilir ve sınıfın düzeyine göre aktarılan mesajda değişiklikler yapılabilir. Ana dilin kullanımı öğrenciler için mümkündür ancak öğretmen hedef dil kullanımının dışına çıkmamalıdır (Tunçel, 2014).

2.4.7. Telkin yöntemi (Desuggestopedia)

Suggestopedia olarak da bilinen bu yaklaşımda sınıfın dekoru, düzenlenmesi ve müziğin kullanımı yaklaşımın göze çarpan özelliklerindendir. Öğrenmenin merkezinde müzik ve müziğin ritmi vardır. Yaklaşımda müziğin terapi özelliğinin yanı sıra bir çok özelliği kullanılır. Şahsi ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesine yardımcı olmak, müzikal performanslarda yer alarak arttırılan öz memnuniyet dolayısıyla öz güven artışı sağlamak ve hareket geçirmek için ritmi kullanmak bu yaklaşımda müziğin faydaları olarak sıralanabilir. Konuşma alışkanlığın kazanılması veya kelime ezberlenmesinden ziyade anlamlı bağlamlarda iletişim kurulması ön plandadır. Öğrencilerin oyunlarda, şarkılarda, rol oynama ve fiziksel etkinliklerde yer alması sağlanarak öğrencilerin alıcılığı, isteği ve öz güveni arttırılır. Bu yaklaşımda öğrenciler yalnızca yönergeler ile değil çevreden de etkilenerek öğrenirler. Sınıfın dekoru, müzikal arka plan ve öğretmenin kişilik özellikleri de öğrencilerin öğrenmesini etkilemektedir. Tonlama, ritim ve müzikal arka plan kullanılarak sunulan materyal sıkıcılığı önler, öğrencide ki stresi ve endişeyi azaltır (Richards ve Rodgers, 2014).

2.4.8. Seçmeli yöntem (Eclectic method)

Seçmeli yöntem de öğrenci ihtiyaçları ve amaçlarına dayalı olarak yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde farklı yöntem ve yaklaşımların harmanlanması söz konusudur. Belirli bir

yaklaşım veya yöntem söz konusu değildir. Öncelikler öğrencilerin ihtiyaçları analiz edilir. Öğretmen bir moderatör, kolaylaştıran ve yetkilendirici konumundadır. Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hedef dili öğretmek için etkili stratejiler seçilir. Seçmeli yöntem öğretmenlere en uygun tekniklerin ve stratejilerin seçilmesi ve uygulanması noktasında öğretmenlere imkân sağlar. Dil entegre edilmiş bir bütündür. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi ve kelime bir bütün olarak düşünülür, bunların tek başına öğretilmesi imkânsızdır. Dil parçalara bölünemez. İngilizcenin bir bütün olarak öğretilmesi de çeşitli tekniklerin, yaklaşımların, aktivitelerin ve stratejilerin kullanımını mümkün hale getiren seçmeli yöntem ile mümkündür. Seçmeli yöntemde bulunan bu çeşitlilik öğrenme sürecini daha çok öğrenci merkezli bir hale getirmektedir. Bu sebeple seçmeli yöntemin öğrenme üzerindeki etkisi uzun sürer. Kolay ve düzgün bir öğrenme gerçekleşir. Öğrencilere kendilerini rahat hissedebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlanır. Bu durum öğrencileri motive eder. Öğrencilerin dil yeterlikleri artırılır, dilin gerçek hayat durumlarında kullanılması desteklenir böylece öğrencilerin öz güvenleri geliştirilmiş olur (Sarifa, 2020).

2.4.9. Bütüncül fiziksel yaklaşım (Total physical response)

Konuşma ve fiilin birbirleri ile uyum içerisinde yürütülmesi ile yabancı dil öğretimi hedeflenir. Öncelik anlama becerilerine verilir, üretim becerileri ikinci planda bırakılır. İlk olarak bazı komutlar öğretilir. Dilbilgisi yapıları da önem taşımaktadır. Kelimeler tek tek veya gruplar halinde konu içinde öğretilir. Hikâyelerin sahnelenmesi ve görselleştirilmesi ile kalıcılık desteklenir. Beden dili, jest ve mimikler aktif olarak kullanılır. Ana dilin kullanımı zaman geçtikçe azaltılır. Hatalar öğrenci motivasyonunu bozmadan direkt olarak düzeltilir (Memiş ve Erdem, 2013).

2.4.10. Sözcüksel yaklaşım

Hedef dil ait kelime bilgisinin yalnızca okuduğunu anlamada değil iletişime geçmede de büyük etkisi bulunmaktadır. Kelime bilgisi olmadan bilgi aktarımı imkansız olmaktadır. Öğrenilen söz öbekleri bir araya getirilerek daha karmaşık cümleler kurulabilmekte ve iletişim sağlanabilmektedir. Bu sebeple dil öğretiminde dilbilgisi yapılarının ve ya

sözcüklerin tek tek öğretilmesi değil söz öbeklerinin öğretilmesi vurgulanmaktadır. Öğrencinin farkındalığı önem taşımakta söz öbeklerinden oluşan dil öğrenimi desteklenmelidir. Hatasız dil kullanımı değil dilin başarılı bir şekilde kullanılması ön plandadır. Yazma becerisi konuşma ve dinleme becerilerine göre ikinci planda kalmaktadır. Yapısal hatalar olağan görülür, sözcüklerin kullanımı daha önemlidir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olması gerekmektedir. Bu sebeple anlamlı girdi sözcüksel yaklaşımda da önem taşımaktadır. Öğretmen tarafından sağlanan anlamlı girdi aracılığı ile söz öbeklerinin öğrenimi gerçekleştirilir. Gerektiğinde ana dilde ve hedef dilde bulunan benzer söz öbeklerine değinilerek öğrenci farkındalığı arttırılmalıdır. Öğrenci öğretmen iletişimi önem taşımaktadır, bu sebeple kendi öğrenme süreçlerinde öğrencilerin aktif rol oynaması desteklenmelidir. Öğrenci her zaman hedef dile maruz kalmalı kullanılan materyallerin dil noktasında zengin olması gerekmektedir (Turan ve Çubukçu, 2019).

Sözcüksel yaklaşımda dil öbekleri ön plandadır. Dil öğretiminde büyük önem taşıyan söz öbeklerinin öğretimi dil üretimi için gereklidir. Dil üretimi uygun durumlarda uygun öbeklerin kullanılmasıyla gerçekleşmektedir. Bu sebeple hangi durumda hangi öbeklerin kullanılacağına yönelik bir öğretim gerçekleşmelidir. Dile ait yeni öğelere sıklıkla maruz kalmak, söz öbeklerini tanımak ve uygun yerlerde kullanmak öğelerin öğretilmesine katkı sağlar (Güneş, 2010).

2.4.11. Grupla dil öğretim yöntemi

Dil öğretiminde bütünsel bir yaklaşım sergilenerek bireyler fiziksel, duyuyşsal ve bilişsel şeklinde bir bütün olarak değerlendirilmiştir. 6 öğrenme ilkesi mevcut olup bunlar güvenlik, dikkat, kendini gösterme, kalıcılık, yansıtma ve ayırt etme şeklinde sıralanmaktadır. Bu ilkelerde öğrenciler öncelikle kendilerini güvende hissederler. Ardından dikkatlerini vererek bilişsel olarak derse katılırlar. Öğrenilenler ortaya koyulur ve içselleştirilir. İçselleştirilerek kalıcılık sağlanır, kalıcılığın sağlanması güncel materyallerin kullanımı ile desteklenir. Öğrencilerin ürettikleri öğrenciye sunularak yansıtma gerçekleştirilir. Öğrenciler kendilerine ve öğretmenie ait sözlü üretimler arasında ki farkı görmeli ve hedef dilde ki benzer ve farklı kullanımları ayırt etmelidir. Dil bir iletişim aracı olarak görülür. Hedef dile ait kültürün tanınması da önem taşımaktadır.

Öğretmen danışman rolündedir, sınıf ortamında güveni sağlamak adına engel teşkil eden öğeleri sınıf ortamından kaldırır. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimleri mevcuttur. Sözcük ve dilbilgisi öğretimi ana dilde ki karşılıkları ile öğretilir. Belirli bir kaynak veya materyal kullanılmaz, öğrenci isteklerine göre içerik belirlenir. Ana dil kullanımı uygun görülür ancak zamanla azalır. Öğrencilerin üretim durumlarını ölçen sınavlar ön plandadır. Hedef dilin iletişim becerisini kazandırmak amaçlanır. Hataların düzeltilmesi kişiye ve hataya odaklanarak gerçekleşmez. Öğrencileri hatasını farketmesi sağlanır. Öğrencilerde ve sınıf ortamında bulunan duyuşsal olumsuzluklar ortadan kaldırılarak sınıf içerisinde güven ortamı oluşturulur (Tomak, 2022).

2.4.12. Katılımcı yaklaşım

Katılımcı yaklaşım sınıf ortamını çözülmeyi bekleyen birçok çatışma ve sonsuz problemleri sunan gerçek hayatın bir uzantısı olarak görmektedir. Bu sebeple sınıf dışında ki günlük konular da sınıf içerisinde tartışılır. Bu öğretim çeşidi dönüştürücü olarak farzedilir. Çünkü öğrencilerin sosyal durumlar ile uğraşması ve önemli konular ile ilgili hassasiyet kazanması beklenir. Bu algı diyaloglar aracılığı ile geliştirilebilir. Diyaloglar deneyimler ve gerçeklikler üzerindeki yansıtmanın önemli olduğu an olarak tanımlanır. Anlam müzakeresi diyaloglar içinde ve diyaloglar aracılığıyla gerçekleşir. Diyaloglar öğrencilerin tekrar eden ve mekanik alıştırmalar yaparak sıkılmalarına sebep olacak araçlar değildir. Yabancı dil öğretiminde katılımcı yaklaşım öğretmenlere ve öğrencilere katkı sağlayabilir. Sınıf ortamında ki demokratik yaklaşımın, yansıtma, eylem ve eleştirel düşünmenin gelişimine katkıda bulunabilir (Örtem, 2017).

Katılımcı yaklaşım öğrenme sürecini öğrenciler için eğlenceli ve merak uyandırıcı bir hale getirir. Kişiselleştirilmiş dil öğrencilerin kendileri ile ilgili şahsi düşüncelerini ifade etmelerini ifade eder ve bu yaklaşımda kullanılır. Öğretmenin konuşma süresi çok azdır, öğrenci öğrenci iletişimini arttırmak amacıyla grup ve ikili alıştırmalar sıklıkla yapılır. Mekanikleşmiş tekrarlardan ziyade anlamlı iletişimin sağlanması söz konusudur. İletişimsel aktiviteler öğrencilerin birbirleri ile etkileşime geçmesi ile sağlanır. Katılımcı yaklaşım sosyal dönüşüme odaklanır ve öğretim programı öğrencilerin deneyimlerinden ve gerçek hayatlardan oluşturulur. Öğrencilerin hedef dili bir araç olarak kullanarak gerçek hayatta karşılaştıkları sorunları çözmeleri esas alınır (Tavıl, 2017).

2.4.13. İşbirlikli öğrenme

İşbirlikli öğrenme de öğrencilerin birbirlerinin öğrenme süreçlerini desteklemesi söz konusudur. Sunumu gerçekleştirilen bir konu üzerinde küçük gruplar halinde yoğun bir şekilde çalışılır ve bu çalışma sonucunda öğrenciler ödüllendirilir. Öğrenciler bireysel olarak çalıştıklarında diğerlerinden bağımsız bir çalışma yürütürler ve kendi bireysel başarılarından sorumludurlar. İşbirlikli öğrenmede ise başarı grup halinde ortaya koyulan çalışmalar sonucu elde edilir. Öğretmenin rolü tek yönlü olarak bilgi aktaran değil, gerektiğinde kaynak, gerektiğinde gözlemci, gerektiğinde uzman gerektiğinde ise kolaylaştırıcıdır. Dönüt verme, grubu yönlendirme, çeşitli etkinlikler kullanma, düşünmeye itme, kaynak sağlama öğretmenin görevlerindendir. Öğretmenin anlatım yapması söz konusudur ancak bu durum soru-cevap ve tartışma gibi tekniklerle desteklenmelidir. İşbirlikli öğrenme de etkinlikler öğrenci merkezli olarak ve öğrenci ihtiyaçları temel alınarak yürütülür, dikte ve tekrar söz konusu değildir. Öğrenci ihtiyaçlarına yönelik uygun, motive edici ortamlar oluşturulur ve dil edinimi anlamlı girdiler sağlanarak desteklenir. Öğrenciler arasında ki iletişimi arttıran, öğrencinin sosyal ilişkilerini geliştirmekle birlikte öz saygısını da arttıran bir yöntemdir. İşbirlikli öğrenmede bazı öğrenme teknikleri kurallı iken bazıları ise esnektir. Yaygın olan teknikler ise şu şekilde sıralanabilir: akademik çelişki, işbirliği-işbirliği, öğrenci takımları - başarı bölümleri (ÖTBB), takım-oyun-turnuva (TOT), takım destekli bireyselleştirme, birlikte öğrenme, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon, grup araştırması, , birleştirme, birleştirme II ve birlikte soralım birlikte öğrenelim (Kartal ve Özbek, 2017)

2.4.14. İletişimsel yaklaşım (Communicative language teaching)

İletişimsel yaklaşım, iletişimsel yetinin geliştirilmesini hedefler. Dilbilgisi yetisi dil öğreniminde önemli olmasına rağmen yalnızca dilbilgisinin edinimi ile öğrenci iletişimsel yetkinliğe erişemez. Dilin kullanım amacına, iletişime katılan kişilere ve bağlama bağlı olarak dilin çeşitlendirilmesi söz konusudur. Öğretmenin görevi kolaylaştırmaktır, grup ve ikili çalışmalar ön plandadır. Öğrenci kendi öğrenme sürecinden sorumludur. Sunum, pratik ve üretim döngüsü içerisinde dersler yürütülür. Bilgi sunulur, egzersizler ile pratik yapılır ve öğrenilen yeni bilgi farklı bağlamlarda kullanılarak iletişim ve dil üretimi

desteklenir. Dil kullanımında akıcılık ve doğruluğun geliştirilmesi amaçlanır. Akıcılık çalışmaları, mekanik egzersizler, anlamlı egzersizler ve iletişimsel egzersizler yaklaşımda tercih edilen tekniklerdir (Tavıl, 2017).

Dil öğreniminde yazılı ve sözlü olarak iletişim kurma ön plandadır. Tekrar veya egzersiz yaparak kalıpların öğrenilmesi değil, öğrenmenin bilişsel olarak anlama ve kavrama dayalı olarak gerçekleşmesi desteklenir. Dilin doğal olarak öğrenilmesi amaçlanır. Hedef dile veya o kültüre ait özgün materyaller kullanılır. Öğretmen rehber görevindedir (Şahin ve Acar, 2013).

2.5.Yabancı dil öğretiminde kullanılan etkinlikler

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin konuşma becerisi geliştirilirken hedef dilin akıcı ve doğru kullanılması amaçlanır. İletişimsel dil öğretimi yaklaşımıyla dilin bu özelliklerinin kazandırılması önem kazanmıştır. Konuşma becerinin öğretilmesinde yedi temel prensip bulunmaktadır. Hedef dil kullanımı ile sınıf içinde rutinler oluşturulmalıdır. Gerçek hayatı yansıtan konuşma etkinlikleri yapılmalıdır. Etkinlikler öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olmalıdır. Hedef dilin doğru ve akıcı bir şekilde öğrenilmesi için etkinlik çeşitliliği sağlanmalıdır. Etkinlikler öğrenci merkezli olmalı ve sınıf içerisinde ki etkileşim desteklenmeli ve artırılmalıdır. Hatalar doğrudan düzeltilmemeli, konuşmanın sürekliliği sağlanmalıdır. Öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri için müzakere stratejileri öğretilmelidir (Shin ve Crandall, 2014). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil öğretiminde etkinlik çeşitliliğinin önemi yadsınamaz bir gerçektir.

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde kullanılan etkinliklere yer verilecektir.

2.5.1. Grup çalışmaları

Sınıfın teknik imkân ve özelliklerine göre, dersin süresi ve derste kullanılan yöntemlere göre grup çalışmaları şekillendirilir. En az iki kişilik gruplar oluşturularak bir konu üzerinde grup çalışması yapılması söz konusudur. Öğrencilerden belirli bir amaç doğrultusunda çalışmayı yürütmeleri beklenir (Su Bergil, 2010).

2.5.2. Benzetim

Öğrencilerden bazı konuşmacıların rollerine bürünmeleri istenir. Verilen rolü özümsemeleri; fiziksel, zihinsel ve duyuşsal olarak benimsemeleri gerekmektedir. Rol yapmaları değil, verilen benzetimi tam anlamıyla aktarmaları beklenir. Benzetimde sınıf ortamı gerçeğe en yakın şekilde hazırlanır ve öğrencilere konuşma yapabilmeleri için hazırlanma süresi verilir. Amaç belirlenir, öğrencilerin dil düzeyine uygun bir benzetim seçilir ve sınıf ortamı tasarlanır. Süre belirlenir. Katılımcıların her biri farklı roller edinir. Problem çözme ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi desteklenir. Öğrencilere sanatçı, pilot, başbakan vb roller verilerek, meslekleri ile alakalı konuşmalar yapmaları beklenir. Öğrencilerin etkin katılımı sağlanır, kaygı seviyeleri düşürülür (Göçer ve Tabak, 2014).

2.5.3. Rol oynama

Bu etkinlikte, roller belirlenir, sahne düzenlenir ve çocuklara durum anlatılır. Nerde ne söylemesi gerektiği söylenmeyerek hedef dili belli kalıp cümleler dışında kullanmalarına gerekli ortam sağlanır. Başka bir kimliğe bürünerek rol almak çocukların empati duygularını geliştirmekle birlikte, karşılıklı iletişimlerde eksikleri veya problemleri farketmelerine de katkı sağlayacaktır (Dalbudak, 2006; Karaca, 2016). Demirel (2020) rol yapma süreçlerini ortam yaratmak (güdülemek), sahneyi hazırlamak, rol seçimi, rol oynanması ve olayın tartışılması olmak üzere beş başlık altında toplamıştır

2.5.4. Tartışmalar

İçerik temelli bir ders sonrasında tartışma ortamı oluşturulabilir. Tartışmaların fikir paylaşımı, çözüm bulma ve sonuca ulaşma gibi amaçlar söz konusudur. Tartışmanın amacı öğretmen tarafından belirlenir ve tartışma bu konu etrafında gerçekleştirilerek konu dılı tartışmaların önüne geçilir. Belirli bir süre içerisinde konu üzerinde tartışmalar gerçekleştirilir Gruplar düşüncelerini sunar ve kazanan gruba sınıfça karar verilir. Tartışmalar eleştirel düşünme ve hızlı karar verme becerilerini geliştirir. Küçük grupların oluşturulması içe kapanık öğrencilerin katılımını destekler, bu sebeple büyük gruplardan

ziyade küçük gruplar oluşturulmalıdır. Grup üyelerinin her biri öğretmen tarafından görevlendirilebilir veya bunu öğrencilerin kendileri yapabilir böylece tüm öğrencilerin katılımı desteklenir (Kayi, 2006).

2.5.5. Doğaçlama

Önceden hiç belli olmayan veya birazı belirlenmiş olayları kişinin içinden geldiği gibi canlandırmasıdır. Yazılı bir metin olmamakla birlikte, tek kişi veya grup halinde süreç yürütülebilir (Dalbudak, 2006; Karaca, 2016)

2.5.6. Bilgi boşluğu

Öğrenciler farklı bilgi ve materyallere sahiptir. Öğrenciler ikili olarak çalışırlar. Amaç bilgi edinmek veya problem çözmektir. Öğrenciler birbirlerinde bulunan bilgi boşluğunu tamamlamaya çalışırlar bu sebeple sorunun çözülmesi için birbirlerine ihtiyaçları vardır. Bu etkinlikte öğrencilerin hedef dili yoğun bir şekilde kullanma imkânları bulunmaktadır (Kayi, 2006).

2.5.7. Pandomim

Öğrencilerin kelime kullanmadan, hiç konuşmadan hareketleri veya mimikleriyle canlandırmalar yapmasını gerektiren bir etkinliktir. Zihinsel odaklanmayı gerektirmesinin yanı sıra, deneyimlerin hatırlanmasına katkı sağlamaktadır (Dalbudak, 2006; Karaca, 2016).

2.5.8. Simulasyon

Simulasyon etkinlikleri için bir problem verilir, üyelerin rolleri tanımlanır ve yeterli süre tanınarak grubun hazırlanması için imkân sağlanır. Bir problemin çözümüne odaklanan simulasyon etkinliği gerçek hayatı yansıtan nitelikte olmalıdır. Çözüm üretme, karara

varma ve orta yol bulabilme becerileri geliştirilir. Mesleki İngilizce öğretiminde kullanılan bu aktivitede, öğrencilerin mesleklerinin gerektirdiği dil öğrenimini kolaylaştırmak amaçlanır (Balbay ve Doğanay, 2018).

2.5.9. Beyin fırtınası

Sınırlı dürede öğrencilerin bir konu üzerinde fikir üretmesi amaçlanır. Bağlama bağlı olarak bireysel veya grup olarak beyin fırtınası ile öğrenciler fikirlerini özgür bir şekilde ve hızlıca oluşturabilirler. Beyin fırtınasının iyi yanı ise öğrencilerin fikirlerinin eleştirilmemesi ve bu sebeple yeni fikirlerin paylaşımına açık olmalarıdır (Kayi, 2006).

2.5.10. Oyunlar

Öğretmen kontrolünde, kuralları koyulmuş bir şekilde yapılandırılan oyunlar çocukların ana dillerini kullanma ihtimallerinin önüne geçmektedir. Öğretmen müdahalesi en az seviyededir. Ders arasında beş dakikalık oyunlar oynanması, ders işlenişine eğlenceyi katmakla birlikte, öğrencilere grup olarak çalışmanın faydalarını sunar (Balbay ve Doğanay, 2018). Balbay ve Doğanay (2018) tarafından kelime çalışmaları için tabu ve adam asmaca oyunları örnek gösterilmiştir. Sınıf seviyesine, fiziksel şartlara, zaman durumuna göre öğretmenler uygun oyunlar tasarlayarak öğrencilerine sunabilir. Oyunlar öğrencilerle birlikte tasarlanabilir. Böyle bir durumda kendi tasarladıkları oyunlarda yer almak motive edici olacağından, öğrencilerin aktivitelerde yer alması kendiliğinden gerçekleşebilir. Yarı yapılandırılmış olarak oyun kurallarının sunulması da hedef dilin kullanımının arttırılmasına katkı sağlayabilir. Oyun çeşidine göre her yaşta uygulanabilir.

2.5.11. Ritimli şarkılar

Öncelikle kelimeler öğretilir, sonrasında sözler harekete dönüştürülür. Her yaş grubunda, seviyeye göre şarkı kullanımı tercih edilebilir. Dil öğreniminde bir engel teşkil eden duygusal kaygının azaltılmasında ve öğrenciler için eğlenceli bir öğrenme ortamı

sağlanmasında fayda sağlamaktadır. İşitsel ve görsel içerikli şarkılar fiziksel beceriler ile birleştirildiğinde öğrenme hızlandırılır. Öğretilmesi zor kavramların, kelime veya kelime gruplarının kalıcı hale gelmesi sık tekrarlar içeren şarkılarla gerçekleştirilebilir. Küçük yaşlar için, şarkı öğretildikten sonra öğrencilerin hareketleri, kendilerine göre değiştirmeleri hoş görülmelidir (Balbay ve Doğanay, 2018).

2.5.12. Öykücülük

Öğrencilerin kendi hikâyelerini oluşturmaları veya daha önce duydukları bir hikâyeyi özetlemeleri söz konusudur. Bu durum öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini destekler. Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç formatında düşüncelerini dile getirmelerini bununla birlikte kişi ve olaylarla bunun desteklenmesi söz konusudur. Dersin açılışı bilmece veya fıkralar ile yapılarak dikkat çekici hale getirilebilir (Kayi, 2006).

2.5.13. Parmak oyunu

İlkokul öğrencileri için uygundur. Bir metin öğretmen tarafında yorumlanır. Metne göre öğrencilerden yapılması istenen parmak hareketleri gösterilir, sözlerin tekrarlanması ile parmak hareketleri birlikte sergilenir (Çalışkan ve Karadağ, 2019). İlkokul seviyesindeki öğrenciler için ince kas hareketlerinin geliştirilmesinin yanı sıra eğlenceli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Daha büyük yaş gruplarında, bir kelime anlatımı, verilen kelimelerden oluşturulan hikâye anlatımı yine parmak kullanımı ile yaptırılabilir. Bir öğrencinin başlatmış olduğu ‘parmak hikâye’si diğer öğrenciler tarafından sırasıyla devam ettirilerek tüm sınıf olarak bir ‘parmak hikâye’ oluşturulabilir. Öğretmen tarafından ‘parmak hikâye’ ile ilgili sorulan sorular yanıtlanabilir.

2.5.14. Öykünme

Bir nesne, bir eşya, bir hayvan, bir insanın taklit edilmesidir (Çalışkan ve Karadağ, 2019). Taklit gerektiren her türlü kelime öğretiminde kullanılabilir. Meslekler, sporlar, hayvanlar gibi temalarda taklit etme ile tahmin yürütme sağlanabilir.

2.5.15. Hayal oyunu

Çocukların öğretmenden bağımsız olarak kendi kuralları ile oynadıkları oyunları kapsamaktadır (Çalışkan ve Karadağ, 2019). Sınıf içerisinde öğrencilerin bireysel özelliklerine göre homojen gruplar oluşturularak oyunlar oluşturmaları istenebilir. Belli bir konu seçilerek o konu ile ilgili özellikle bir oyun oluşturmaları da istenebilir. Her grup kendi özelliklerine göre oyun oluşturacağı için öğretmenin ders veya konu boyunca yararlanabileceği oyun sayısı da böylece hem arttırılmış olur hemde bireysel farklılıklara göre çeşitli oyunlar sınıf içerisinde oynanmış olur. Böylece öğrenme süreci daha eğlenceli bir ortamda gerçekleştirilebilir.

2.5.16. Zihinde canlandırma

Gözlerini kapatan öğrencilerden öğretmenin yönlendirmeleri ile zihinlerinde olayları veya nesneleri canlandırmaları istenir (Çalışkan ve Karadağ, 2019). Öğrencilere konuyla ilgili beş kelime verilip, zihinlerinde bir hikâye oluşturmaları, bunu anlatmaları istenebilir ya da bir öğrenci hayalindeki hikâyeyi iki dakika süreyle anlattıktan sonra, bir başka öğrenci kendisine verilen farklı kelimeleri kullanarak bu hikâyeyi devam ettirebilir. Sınıfça bir hikâye oluşturularak, sınıf panosunda sergilenebilir. Kendi ürettikleri bir hikâyenin bu şekilde göz önünde olması öğrencilerin bir sonraki aktivitelerde motivasyonunu yükseltecektir.

2.5.17. Görüşmeler

Öğrenci veya öğretmen tarafından hazırlanan görüşme soruları ile belirli konu üzerinde öğrencilerin farklı kişiler ile görüşme yapması söz konusudur. Öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışında aktifleşmesini sağlayarak sosyalleşmelerini destekler. Görüşme sonrasında elde edilen sonuçlar sınıfta sunulur (Kayi, 2006).

2.5.18. Kukla

Kuklalar küçük yaş grupları için ilgi çekici materyallerdir. Toplum önünde kendilerini ifade edemeyen öğrenciler için, kuklalar kendilerini daha iyi ifade etmeleri için etkili bir yöntemdir (Çalışkan ve Karadağ, 2019). Fazla çekingen olabilen küçük yaş gruplarında kuklalar eşliği ile öğrencilerin duygusal kaygıları azaltılarak, dil öğrenimine karşı pozitif bir tutum geliştirmeleri sağlanabilir.

2.5.19. Öykü / Olay canlandırma

Olay ya da öykü içerisinde geçen konuşmaları ezberlemekten ziyade hareket tekrarına önem verilen bir etkinliktir. Sahne, olay, hareketler ve sesler öğretmen tarafından tanımlanarak, öğrencilere hatırlatılır (Çalışkan ve Karadağ, 2019). Her yaş grubu için, her ünite, her konuda veya temada kullanılabilir. Sınıf mevcuduna ve öykü/olay içeriğine göre kişi sayıları öğretmen tarafından belirlenerek gruplar oluşturulur, öğretmen tarafından hikâye anlatılır sahne betimlenir. Öğrencilerin hazırlıksız bir şekilde canlandırmanın içinde yer almaları, dile hazırlıksız bir anda yakalanmaları durumunda kendilerini daha rahat hissetmelerini de sağlayacaktır.

2.5.20. El sıkışma

Tanışma ve ısınma etkinliğidir. Öğrencilerin sertbestçe gezindiği ortamda öğretmenin dur komutu ile herkes en yakınında ki ile el sıkışır (Demirel, 2021). İsim sorma, hâl hatır sorma gibi basit dil kalıplarının pekiştirilmesi adına küçük yaşlarda kullanılabilecek bir yöntem olduğu söylenebilir.

2.5.21. Aynada eller

Demirel (2021), etkinliğin, iki kişinin karşılıklı durması ve birinin lider konumunda olması ile yapılacağını açıklamıştır. Etkinlik boyunca lider konumunda olan kişinin yaptığı aynı, karşıdaki kişi tarafından yapılır. Odaklanmanın sağlanması adına faydalı olan bu etkinlik, sınıf ve öğrenci özelliklerine göre öğretmen tarafında uyarlanabilir. Göz temasını sağlayacak, dikkat gerektirecek ve ellerin kullanılması ile de ifade edilebilen basit dil kullanımları yine bu etkinlik ile pekiştirilebilir. Hedef dilde, önünde, arkasında, altında üstünde vb yer bildiren zarfların, rakamların veya iki basamaklı sayıların elleri kullanarak pekiştirilmesi gibi çalışmalar örnek gösterilebilir.

2.5.22. Görme engeli

Tanışma ve ısınma etkinliği olarak görme engeli etkinliğinde, ikili gruplar halinde, birinin, gözü kapalı olan eşini, sınıf içerisine konulan engellere temas etmeden sınıf içerisinde dolandırması esastır (Demirel, 2021). Bu etkinlik, sağa dön, sola dön, düz git, sağında, solunda gibi basit yer tarifleri içeren cümlelerin öğretilmesinde veya pekiştirilmesinde kullanılabilir. Engellerin sonuna ulaşılacak bir hedef bırakılarak, gruplar halinde gerçekleştirilmesi sağlanarak öğrenme ortamı daha eğlenceli hale getirilebilir.

2.5.23. Rahatla

Öğrencilerin gözleri kapalı bir şekilde konsantrasyonlarını sağlayan bir tanışma-ısınma etkinliğidir. Gözleri kapatılarak rahatlamaları sağlanan öğrencilere kelime telaffuzları öğretilir (Demirel, 2021). Kelime telaffuzlarını öğretmenin yanı sıra, öğretmen tarafından yarı anlatılan hikâyenin devamını, gözleri kapalı bir şekilde bireysel olarak tasarımları ve devam ettirmeleri istenebilir. Yine gözleri kapalı iken örnek bir olay anlatılarak, ‘Siz olsaydınız ne yapardınız?’ gibi bir soru ile öğrencilerin konuşma becerileri harekete geçirilebilir ve aynı zamanda empati duyguları da geliştirilebilir.

2.5.24. Hikâye tamamlama

Öğretmen tarafından başlatılan ve yarıda kesilen hikâyenin öğrenciler tarafından sözlü olarak tamamlanması söz konusudur. Her öğrenciye 4-10 cümle arasında hak verilir. Hikâyeye kişi, olay vb detaylar eklenmesi mümkündür (Kayi, 2006).

2.5.25. Benim mesleğim öğretmenlik

Orta seviyedeki bireylerin dinleme becerilerini geliştirmede önemli katkılar sağlamaktadır. Mesleğini ve adını söyleyen bir öğrenci etkinliği başlatır. Etkinlik bir önceki cümlelerin tekrarı ile devam eder. Seviyelere göre cümlelerin daha da karmaşıklaşmasına müsaade edilebilir (Demirel, 2021). Basit cümle kalıplarının öğretilmesi, aynı cümlelerin tekrarı ile daha kolay olacaktır. Aynı şekilde tekrarlanan kelimelerin akılda kalıcılığını arttıracaktır.

2.5.26. Solumdaki sandalye boş

Yine ısınma ve tanışma etkinliği olarak geçmektedir. Bu etkinlikte ise öğrencilerin boş bıraktıkları sandalyeye ismiyle seslenerek bir arkadaşlarının oturmasını isterler. Bu şekilde tanışma işlemi eğlenceli bir hale getirilir (Demirel, 2021).

2.5.27. Çocukluk anıları

Bu etkinlikte çocukluk anılarını birbirlerine anlatmaları istenir. İkili veya grup çalışmalarında, yazma becerisi gibi alanlarda geliştirilebilir (Demirel, 2021). Dilbilgisi adına geçmiş zaman kurallarının pekişmesi için kullanılabilecek bir etkinliktir. İkili gruplar halinde, bir üyenin başından geçen olayı canlandırmaları da istenebilir.

2.5.28. Bildirme

Ders öncesinde öğrencilerden bir dergiyi veya gazeteyi okumaları istenir. Ardından öğrenciler okudukları güncel haberleri sınıfta sunarlar. Bunun dışında öğrencilerden daha

önceden başlarından geçen ilginç olayları anlatma imkânı da sunularak konuşma becerileri desteklenir (Kayi, 2006).

2.5.29. İpli eşleşme

Grup üyelerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin 20 kişilik sınıfta eline 10 adet ip alan öğretmen, ortasından tutarak iplerin uçlarını sarktır. Öğrencilerden tutmasını ister ve kimler aynı ipi tuttuysa eşleşme sağlanır (Demirel, 2021). İplere belli aralıklarla geçirilen kâğıtlara kelimeler veya soru cümleleri yazılabilir. İpler bir kutu içerisinde geçirilir, öğrencilerden yavaş yavaş çekmeleri istenir. Karşılarına çıkan kâğıtlarda istenilen yönergeler göre cevaplar vermesi beklenir. Şekil 1’de ipli eşleşme etkinliği gösterilmektedir. Demirel (2020) tarafından tanışma ısınma etkinliği olarak tanımlanan ipli eşleşme etkinliği, drama etkinliklerinin uyarlanabilir özelliklerinden yararlanılarak, yabancı dil öğretiminde birçok noktada farklı, faydalı ve oldukça eğlenceli kullanımlar sağlayabilir.

2.5.30. Oyunun kuralları

Başlangıç ve orta seviyede dil öğrenenlerde konuşulan, yazılan veya okunulan şeylerle hareketler arasında bir denge kurmaları açısından önemli bir etkinliktir. Küçük gruplar oluşturularak bir top verilir ve bu topla kuralları olan yeni bir oyun yazmaları istenir. Daha sonra yazılan kâğıtlar diğer gruplarla değiştirilerek, yazılan oyunlar diğer grup tarafından oynanır. Oyunun asıl sahibi olan grup ise bu süreçte diğer grubu eleştirerek yönlendirme hakkına sahiptir (Demirel, 2021). Etkinliğe benzer şekilde, topla birlikte birçok becerinin geliştirilmesini içerisinde barındıran yeni etkinlikler tasarlanabilir.

2.5.31. Garip haberler

Orta ve ileri seviyede olan dil öğrenenler için yararlı bir etkinliktir. İkili gruplar oluşturulur, gazetelerden haber başlıkları verilir. Bu başlıklarla yeni bir metin oluşturmaları

ve bunu canlandırmaları istenebilir (Demirel, 2021). Sınıf içerisinde herkesten ünite ile ilgili cümle ve kelimeler söylemeleri istenerek tahtaya yazılır. Sınıf mevcuduna, sınıf şartlarına göre 5er 6şar kişilik gruplar oluşturularak tüm bu söylenen kelimeler ve cümlelerle kısa bir hikâye oluşturarak canlandırmaları istenebilir. Hikâyeyi canlandırırken yarım bırakmaları sağlanarak diğer grubun devamını doğaçlama ilerletmeleri istenebilir. Zamanı daha iyi kullanabilmek ve tüm bireylerin etkinlikte yer alabilmesi adına daha kalabalık gruplar da oluşturulabilir.

2.5.32. Oyun kartları

4 kişilik gruplar oluşturulur ve 4 adet konu belirlenir. Her öğrenci bir konu seçer ve grup arkadaşlarına sormak üzere konu ile ilgili 4 veya 5 soru hazırlar. Soruların açık uçlu sorular olmasına, evet-hayır yanıtı ve kısa cevaplı sorular olmamasına dikkat edilir. Bu şekilde iletişim alanı genişletilerek desteklenir (Kayi, 2006).

2.5.33. Gündüz rüyası

Orta ve ileri seviyedeki öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek adına kullanılabilir. Öğretmen tarafından eksik anlatılan hikâye öğrenciler tarafından tamamlamaları istenir. Cümleler söyleyerek hikâyeyi tanımlayan öğrencilerin katılımında herhangi bir zorlama yoktur. Hikâyenin devamı birbiriyle uyum sağlayacak nitelikte olmalıdır (Demirel, 2021).

2.5.34. Dinle beni

Orta ve ileri seviyedeki öğrenciler için kullanılabilecek bu etkinlik sınıf içerisinde çok fazla gürültüye sebep olmasına rağmen konuşma becerisinde akıcılığı sağlayabilmek adına çok fayda sağlamaktadır. 6 öğrenci içerisinde 1 öğrenci kenarda bekletilerek, 5 öğrenciye farklı konular verilir. Bu konularla ilgili kenarda bekleyen öğrenciden yardım almaları istenir. Bu öğrenciler kenarda bekleyen öğrencinin yanına giderek kendi konuları ile ilgili yardım isterler. Ancak her giden öğrenci ayrılan öğrencinin dikkatini çekmeye çalışarak, iki kişi arasında başlayan diyalog zamanla üç, dört, beş kişi arasında olmaya başlar.

Kenarda bekletilen öğrenci ise mümkün olduğunca herkesle diyaloga girmeye çalışır. İkinci aşamada ise geriye kalan öğrencilere aynı konular verilerek etkinliğe katılmaları istenir (Demirel, 2021).

2.5.35. Rastgele sözcük

Öğretmen tarafından rastgele beş kelime seçilir. Dörder kişi olacak şekilde oluşturulan gruplar bu kelimeler ile maksimum iki cümle oluşturmaya çalışır. Bir grup diğer gruba bu cümleyi söyler ve dramatize etmeleri istenir. Gruplar arasında bu dönüşüm tekrarlanır (Demirel, 2021). Bu etkinlik için daha fazla kelime seçilerek, daha fazla cümle kurma imkânı verilerek, hikâyeleştirilmeleri sağlanarak dramatize etmeleri istenebilir.

2.5.36. Grup şiiri

6 kişilik gruplar oluşturulur, her gruba bir kelime verilerek, grubun her üyesinden bu kelimeyle ilgili bir tane cümle yazmaları istenir. Kelimenin cümle içerisinde kullanılma şartı bulunmamaktadır. Yardımsız bir şekilde yazılan bu cümleler gruplar arasında değiştirilerek, diğer gruplardan aldıkları cümleler ile şiir yazılır (Demirel, 2021). Şiir yerine hikâyelerde yazdırılarak, yazılan şiir veya hikâyelerin dramatize edilmesi sağlanabilir. Her sınıf seviyesinde, ders kitabında yer alan her bir tema için bir kâğıt oluşturulur. Her bir kâğıda tema ile ilgili 6 cümle yazılır, bir kutuya atılır. 6şarlı gruplar oluşturularak, her gruptan 1 kâğıt çekmeleri istenir. Denk gelen cümleler ile şiir, hikâye yazdırılır ve ardından yine dramatize etmeleri istenebilir. Ardından diğer gruplardan dramatize edilen temanın tahmin edilmesi istenebilir.

2.5.37. Issız ada

Issız adada mahsur kalan orta seviyedeki öğrenciler hayatta kalmak için 12 madde belirlerler ve birbirleri ile karşılaştırırlar. En az 8 tanesinde aynı konuyu belirtmeleri gerekmektedir. Tavsiyede bulunma soru sorma, neden sunma gibi konularda konuşma, yazma etkinlikleri yapılabilir (Demirel, 2021).

2.5.38. Boşluktaki kale

Beş kişilik gruplar, on dakika içerisinde, 2 A4 kâğıdı, 12 karton ve otuz ataç ile bir yapı oluşturur. Yapıların sağlam, yüksek ve dikkat çekici olması gerekmektedir. Gruplardan birbirlerinin yapısını eleştirmesi istenir (Demirel, 2021). Kelime çalışmalarına uyarlanabilir bir etkinlik olarak sunulabilir. Beş, altı kişilik gruplar oluşturularak yine ataçlar yardımıyla, konuyla ilgili seçtikleri somut bir kelimeyi üç boyutlu olarak oluşturmaları istenebilir. Ataçtan oluşturulan minik heykelcikler yanyana koyularak tüm sınıfça tahmin yürütülebilir. Ardından bu kelimeler ile hikâyeler yazmaları istenebilir.

2.5.39. Rol değiştirme

Rol değiştirme tekniği, yarım bırakılan ve tamamlanan süreçte, grup üyelerinin rollerinin eşleri tarafından devam ettirilmesi olarak açıklanabilir (Adıgüzel, 2019). Öğretmenler için öğrenci grubuna yönelik olarak uyarlanabilir bir etkinlik olduğu söylenebilir. Seçilen tema doğrultusunda eğlenceli bir ders süreci gerçekleştirilebilir.

2.5.40. Öğretmenin rolde olması (Rol alması)

Öğretmenin canlandırmalar ile uygun durum ve anlarda, bir role bürünmesi olarak açıklanabilir. Öğretmenin grup üyelerini sürece dâhil etmek, harekete geçirmek, motivasyonlarını yükseltmek, süreci başlatmak, ilerletmek ve bir rol içerisinde olsa bile grup üyelerine yönerge verebilmek gibi amaçları bulunmaktadır (Adıgüzel, 2019). Öğretmenin drama etkinlikleri boyunca herhangi bir şekilde süreçte rol alacak olması öğrencileri motive etmek konusunda oldukça fayda sağlayacaktır. Öğrencilerden sergilemeleri istenen bir drama etkinliği içerisinde öğretmenin rolünü kendilerinin vermeleri istenerek, öğrenciler için daha eğlenceli ve motive bir ortam sağlanabilir.

2.5.41. Resim öyküleme

Sıralanmış olarak dizilen resimlerin öykülenmesi söz konusudur. Öğretmen tarafından belirlenen kelime, dilbilgisi yapısı kriterleri göz önünde bulundurularak resimler hikâyeleştirilir. Sınıf önünde anlatılır (Kayi, 2006).

2.5.42. Resim tanımlama

Gruplar oluşturulur ve her gruba bir resim verilerek resimde ne olduğunu anlatmaları istenir. Öğrenciler grupları ile verilen resmi tartışır ve bir grp sözcüsü seçilerek ulaşılan sonuçlar tüm sınıf ile paylaşılır. Öğrencilerin toplum önünde konuşma becerileri ile yaratıcılık ve hayal dünyaları geliştirilir (Kayi, 2006).

2.5.43. Dramatizasyon

Hikâye, roman, şiir gibi edebi yapıtların sahne önüne dönüştürme, oyunlaştırma biçimine dramatize etmek denir. Dramatizasyon konu ve metin öğretmen tarafından seçilir, roller yine öğretmen tarafından dağıtılır. Dramatizasyonda cümlelerin aynen okunma şartı bulunmamaktadır. Bu teknikte kültürel ve toplumsal olayların yoğun olduğu bir sahnede, ortamda canlandırma yapılması esastır (Adıgüzel, 2019). Dramatizasyon tekniği dilin belli ortamlarda belli kalıplarla birlikte öğretilmesi gerektiğinde her seviyeye ve her temaya uygulanabilir. Öğretmen tarafından belirlenen süreç öğrencilerin bazı durumlarda kendi doğaçlama cümleleri ile daha eğlenceli bir hale dönüşebilir. Kültürel ve toplumsal olayların da teknikte kullanılıyor olması dil öğrenişinde daha otantik, gerçekçi bir ortam sağlayabilir.

2.5.44. Donuk imge

Yaratıcı drama esnasında hareketsiz bir şekle bürünerek, bir heykel formunda önemli bir durumun sahnelenmesi olarak açıklanabilir (Adıgüzel, 2019). Öğrencilerden, seçilen bir ünite ile ilgili kelimelerin bir heykel formunda ifade etmeye çalışmaları istenebilir. Verilen metinler doğrultusunda hazırlık yaparak gelen öğrenciler, rollerine ait kostümlere bürünerek grup halinde donuk imgeler oluşturarak metinleri anlatmaya çalışabilirler.

İzleyici olan gruplar ise imgeler halinde anlatılan bu hikâyeyi bir bütün haline getirip, hikâyeleştirip yazabilirler.

2.5.45. Rol kartları

Canlandırılacak karakter özellikleri, yer ve zaman ifadeleri kişi veya kişilere verilir. Roller, canlandıracak kişinin anlayabileceği açıklıkta anlatılmalıdır. Verilen bilgiler doğaçlama bir şekilde sahnelenir. Canlandırma sonuna kadar gidebilir veya öğretmen tarafından durdurularak, rol sahibinin rolünü sorgulaması beklenebilir (Adıgüzel, 2019). Her yaş grubunda basit dil kullanımları rollere çevrilebilir. Rol kartları içerisinde yazan bilgiler kişi için belli bir çerçeve sunarken, canlandırma kısmında doğaçlama imkânı vermesi öğrenci açısından birçok fayda sağlayacaktır. Özgüvenlerinin artması, verilen roller doğrultusunda empati duygularının gelişmesi, dilin farklı kullanımlarına ansızın maruz kalma ihtimallerinin olması ve bu durumun dile daha iyi hakim olabilmeleri adına fayda sağlayacak olması gibi durumlar bu tekniğin avantajları olarak gösterilebilir.

2.5.46. Fark bulma

Amaç verilen iki resim arasında ki farkların bulunmasıdır. Ardından resimlerde ki benzerliklerin ve farklılıkların tartışılması söz konusudur. İkili gruplar oluşturularak etkinlik yapılır (Kayi, 2006).

Bu aktivitelerin yanı sıra işitsel, görsel, materyal destekli veya kültürel farkındalığı arttıracak aktiviteler kullanılabilir. Öğrencilerin hedef dilin doğal ortamında kullanım şeklini görebilmeleri adına uygun filmler, diziler, anekdotlar veya video kayıtları izlettirebilir. Bu durumda öğrenciler konuşmanın nasıl başladığına ve nasıl devam ettirildiğine şahit olacak bununla birlikte hedef dile ait beden dilini de uygun bir şekilde kullanmayı öğreneceklerdir. Öğretmen tarafında sağlanan uygun okuma materyalleri ve soru ceap etkinlikleri konuşma noktasında yaratıcı üretime destek olabilir. Materyal destekli etkinliklerde öğrencilere hedef dilin doğal ortamını yaşatacak otel broşürleri, restoran menüleri kullanılabilir. Böylece öğrencilerin gelecekte karşılaşma ihtimalleri olan gerçek hayat ortamları ile ilgili deneyimler kazanmaları sağlanabilir. Hedef dile ait kültürün aktiviteler ile örneklendirilmesi ve bu aktivitelere öğrencilerin fiziksel olarak

katılım sağlaması öğrencileri motive etmektedir. Öğretmen hedef kültürde ki insanların hangi durumda nasıl davrandıkları, nasıl hissettiklerine, neyi, nasıl algıladıklarına yönelik durumları sunabilir. Bu durumda öğrenciler öğrencilerin aşama aşama kültürel farkındalıkları da artacak, hedef dili anlamlı bir şekilde öğreneceklerdir (Shumin, 2002).

2.6.Yabancı dil konuşma kaygısı

İnsanların diğer bireyler ile iletişime geçmesi için konuşma becerisi çok önemlidir. Konuşma becerisi doğruluk, akıcılık ve anlama olarak üç bölümde incelenmektedir. Doğruluk dilbilgisi ve kelimelerin doğru bir şekilde kullanılması, telaffuzun doğru yapılması şeklinde tanımlanmaktadır. Telaffuz seslerin üretimi, vurgu ve tonlama olarak açıklanmaktadır. Akıcılık bireylerin tereddütsüz bir şekilde, gerektiğinde yaptığı dilbilgisi veya telaffuz hatalarını göz ardı ederek birbirleri ile iletişime geçmesi olarak ifade edilmektedir. Anlama ise iletişimin içinde geçtiği bağlam ve iletişim amacı göz önünde bulundurularak bireylerin birbirlerini anlaması şeklinde tanımlanmaktadır. Konuşma becerisi bu şekilde teorik tanımlamaların yanı sıra insanlara duygu ve düşüncelerini aktarma imkânı da sağlamaktadır. Konuşma sürecinde yer alan insanlar ikili olarak veya grup içerisinde sosyal etkileşime geçmeyi, iyi bir iletişim kurmayı, mesaj aktarmayı, toplum önünde konuşmayı hedefler. Bireylerin sahip olduğu bu kişisel hedefleri ve özellikle içinde bulunulan küreselleşme çağı dolayısıyla İngilizce ile iletişime kurmak da bir zorunluluktur. Birçok insanın İngilizce konuşması farklı ülkelerden insanların birbirleri ile iletişime ve etkileşime geçmesini kolaylaştırmaktadır. İngilizce konuşma pratiği yapmak İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için zorlayıcı olmaktadır. Bu durumu insanların İngilizceyi günlük yaşamlarında kullanmamaları sebebi ile yanlış anlaşılma korkuları tetiklemektedir. Bu sebeple konuşma becerilerinin öğretilmesinde üzerinde durulması gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Bu noktaları telaffuz, dilbilgisi, kelime bilgisi, kelimenin doğru yerde kullanılması, dile ait sosyal ve kültürel normlar şeklinde sıralamak mümkündür. Konuşma becerisinde başarı gösteren bireylerin aktif olarak konuşma etkinliklerinde yer aldığı gözlemlenmiştir. Sınıf içerisinde ki tüm bireylerin etkinliklere katılım şansı eşit olmalı, böyle bir durum söz konusu değilse katılım paylaşımı yaptırılmalıdır. Öğrenci motivasyonu yüksek tutulmalıdır (Efrizal, 2016; Nursafitrah, 2021).

Dil öğrenimi ve öğretiminin temel amacı iletişim kurmak olmasına rağmen konuşma becerisi sınıf içerisinde en çok göz ardı edilen beceridir. Dersler uzun diyalogların ezberlenmesi, yeni dilbilgisi yapısının alıştırmasının yapılması için cümlelerin kurulması, öğretmen tarafında sorulan sorulara cevaplar verilmesi, boşluk doldurma, cümle tamamlama gibi öğretmen merkezli etkinliklerin yapılması ile geçirilmektedir. Bu etkinliklerin hiçbirisi gerçek hayatta kurulan iletişimi simgelememe ve öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olamamaktadır. Öğrencinin içerik ve bağlama odaklanması sağlanmalı yapısal olarak doğruluk ikinci plana atılmalıdır. Öğretmenlerin telaffuz veya dil yapısı hatalarının sürekli düzeltilmesi öğrencilerin de bu noktada hassas olmasına sebep olacaktır. Sonuç olarakta öğrenciler sınıf içi etkinliklere katılmaktan ve etkileşimde bulunmaktan korkmaya başlarlar. İkili çalışmalar, grup çalışmaları ve sınıf tartışmaları öğrencileri aktifleştirmek için yapılması gereken etkinliklerden bazılarıdır (Paker, 2017).

Öğrenciler diğer öğrenciler tarafından eleştirilme korkuları sebebi ile dil konuşma noktasında kendilerini yetersiz hissetmekte ve hata yapmaktan çekinmektedirler. Duydukları kaygıdan dolayı öğrenciler, çoğunlukla cevap vermekten çekinmekte veya kısa cevaplar ile hedef dile ile kurulan iletişimi geçiştirmektedir. Bunun yanı sıra sınıf içerisinde aktif ve dışa dönük öğrencilerin derse katılımları fazla olduğundan içe dönük ve utangaç öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılımı yetersiz kalabilmektedir. Ana dil kullanımına izin verilmesi öğrencilere hedef dilden kaçış imkânı sunduğundan yabancı dil sınıflarında ana dil kullanımı azaltılmalıdır. Son olarak da dinleme ile konuşma becerileri birbirleri ile ilişkili olduğundan dinleme becerisi gelişmeyen öğrenci karşısında ki kişiyi anlayamayacağından konuşma becerisinin geliştirilmesi için dinleme becerisinin de desteklenmesi gerekmektedir. Bütün bunların sağlanması öncelikli olarak öğrencilerin kaygı ve streslerini azaltmak ile mümkündür. Bu da sınıf içerisinde çeşitli konuşma etkinliklerinin, aktivitelerinin yapılması ile sağlanabilir (Nassima, 2017).

Yabancı dil öğreniminde kaygıyı en çok tetikleyen beceri konuşma becerisi olduğu öne sürülmektedir. Birçok öğrenci konuşma aktivitelerinde katılım sağlama konusunda yüksek kaygı duymaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin kaygı durumları öğretmenler tarafında göz ardı edilebilmektedir. Öğrencilerin akranları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu ve akranları karşısında düşük yeteneğe sahip olma algıları İngilizce konuşma kaygısını tetikleyen sebeplerdendir. Öğrenciler yalnızca öğretmenlerine yönelik konuşma performanslarını sergilediklerinde, akranları ortamda olmadığında daha çok katılım

sağladığı gözlemlenmektedir. Öğrenciler sahip oldukları sosyal imajı kaybetmekten korkmakta ve akranlarının onu nasıl karşılayacaklarının endişesini yaşamaktadırlar. Bu sebeplerin yanı sıra öğrencilerin hedef dilde konuşma yaparken bağlamdan ziyade dilbilgisine odaklanmaları ve kendi konuşma performanslarını akranları ile kıyaslamaları da kaygı düzeylerini arttıran sebeplerdendir. Kaygıyı azaltma noktasında bir takım çalışmalar yapılabilir. Öğrencinin daha çok bireysel olarak aktif rol alabileceği, çalışmanın yürütülmesinde sorumluluklarını alabileceği ve özgüvenini arttırmaya destek olacak proje çalışmaları yürütülmelidir. İdeal motivasyon ortamının sağlanması için işbirlikçi sınıf atmosferi oluşturulmalıdır. Yapılan hataların tolare edilebilmesi ve yabancı dil öğreniminin doğal bir parçası olduğunun kabul edilmesi için sınıf kurallarının oluşturulmalıdır. Gruplar farklı yetenekli çocuklardan oluşturulmalı, görev dağılımı yapılırken öğrencilerin akademik başarıları göz önünde bulundurulmalıdır. Hatalar direkt olarak değil dolaylı olarak düzeltilmeli, öğrenci yaptığı hataya rağmen konuşmaya devam ettirilmelidir. Öğrencilerin özsaygılarını koruma ihtiyaçları kabul edilmeli, değerlendirme sonuçları sınıf önünde açıklanmamalıdır. Öğretmenler tarafından yerinde kullanılan sözlü veya sözsüz iletişim yolları kaygıyı azaltma ve motivasyonu arttırmakta etkili olduğu için bu konularda gereken itina gösterilmelidir. Öğrencilere yöneltilen teşvik cümlelerinin, öğrenciler üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceği göz önünde bulundurularak öğretmen tarafından verilen olumlu dönütler daha çok sözsüz olarak verilmelidir. Bu noktalara dikkat edildiğinde öğrencilerin kaygı düzeylerinde büyük ölçüde düşüşler gözlemlenmektedir. Sözsüz iletişim desteklendiğinde ve öğrencilere rahatlatıcı bir ortam sunulduğunda aktivitelere katılma noktasında istekli olmaktadır. Öğrencilerin konuşma etkinliklerinde yer alması noktasında istekli olması konuşma becerilerinde ki doğruluğun ve akıcılığın geliştirilmesi adına önem taşımaktadır (Tsiplakides ve Keramida, 2009).

2.7.Türkiye’de yabancı dil öğretimi

21.yüzyılda da giderek önemi artan yabancı dil öğrenimi Türkiye’nin sürekli gündeminde olmuş, 19.yüzyılın ortalarından itibaren yabancı dil öğretimi konusunda Batı dünyası örnek alınmıştır. Türkiye’nin içinde bulunduğu mevcut durum ve ülke ihtiyaçları sebebi ile Batı dünyasından alınan örneklerle bazen ayak uydurulamamış olsa da bu örnekler Türkiye’de ki yabancı dil öğretimini ve öğretmen yetiştirme programlarını etkilemiştir. Yabancı dil

öğretiminde ilk kurumsal hareketlilik, ticari ilişkiler sebebi ile bir batı dilinin öğrenilmesi ihtiyacının doğduğu, Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüzyılında gerçekleşmiştir. Bu dönem öncesinde sistemli bir yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretmen yetiştirme programları bulunmamaktaydı. İngilizce öğretimi genel anlamda bu dönemde kurulan okullar ile başlamıştır. 1924 Öğretim Birliği Yasası ile bu okulların programları MEB düzenlemeleri ile değiştirilmiş ancak yabancı dil öğretimlerinde bir değişiklik olmamıştır. Yabancı dil öğretiminde önemli ölçüde örnek teşkil eden bu okullar, Cumhuriyet'in kurulmasından sonra açılan kolejler ve liseler üzerinde de etkili olmaya devam etmiştir. 1950'li yıllarda Maarif Okulları açılmış, isimleri sonradan 'Anadolu Lisesi' olarak değiştirilmiştir. Bu liseler sınavla öğrenci almakta ve yabancı dil öğretimini hedefleyen hazırlık sınıfı uygulaması yapmakta idi. 1970'li yıllarda yabancı dil öğretim programı oluşturulmuş, 1972-1973 eğitim öğretim yılında 32 pilot okulda uygulanmaya başlanmıştır. 1980'li yıllarda Anadolu Liseleri İngilizce ders programı oluşturulmuş ve uygulanmıştır. 1997'de İngilizce öğretimi ilköğretim dördüncü sınıf, 2013 yılında ise ilköğretim ikinci sınıf düzeyine kadar indirilmiştir. 1997 yılında ilköğretimin 8 yıla çıkması ile yabancı dil dersi dördüncü ve beşinci sınıflarda da okutulmaya başlanmıştır. Dördüncü ve beşinci sınıflarda iki saat zorunlu yabancı dil dersi, iki saat seçmeli yabancı dil dersi olanağı sağlanmıştır. Altı, yedi ve sekizinci sınıflarda dört saat zorunlu yabancı dil dersi, iki saat seçmeli yabancı dil dersi okutulmuştur. Liselerde ise yabancı dil dersinin haftalık ders saati okul türüne göre değişiklik göstermekteydi. Seçmeli yabancı dil dersinin haftalık ders saati ise iki saat olarak belirlenmişti. 9 yaşında zorunlu yabancı dil dersi almaya başlayan öğrenciler 15 yaşında ikinci bir yabancı dil dersi alma şansı elde etmekteydi. MEB tarafından ulusal düzeyde karar verilen bu ikinci yabancı diller İngilizce, Çince, Almanca, Rusça, İspanyolca, Fransızca, Japonca ve İtalyancadır. Seçmeli yabancı dil olarak sunulan seçenekler birçok olmasına rağmen öğrenciler tarafından en çok tercih edilen dil İngilizce olmaktadır. Bunu takip eden yıllarda liseler Anadolu liselerine dönüştürülmüş ve haftalık İngilizce ders saatleri arttırılmıştır. Bununla birlikte İngilizce dersi öğretim programında da köklü değişikliklere gidilmiştir. 2005-2006 yılları arasında yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen yeni öğretim programı düzenlenmiştir. Bu program yapılandırmacılık ile birlikte birçok yabancı dil öğretimi yöntem ve yaklaşımı içermektedir (Demirel, 2021; Tosuncuoğlu ve Köksal, 2020).

Yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde 1949 yılında 10 Avrupa ülkesinin bir araya gelmesi ile oluşturulan Avrupa konseyi ve bu konseyin ortaya atmış olduğu Dil Pasaportu

uygulanması etkili olmuştur. Konsey kültürel hoşgörüyü arttıracaklarını düşünerek her Avrupalı çocuğun en az üç dil bilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bireylerin sahip olacağı Dil Pasaportu ile Avrupa'nın her yerinde yaşayabilme ve çalışabilme şansı elde edeceği dile getirilmiştir. Bu uygulamaya yönelik olarak konsey üyesi Avrupa ülkeleri Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesini gündeme getirmiştir. Her Avrupa vatandaşının dil pasaportuna sahip olmasını sağlayacak bu proje bireyin ilköğretimde birinci, ortaöğretimde ikinci, üniversite de ise üçüncü yabancı dil öğrenmesini hedeflemekteydi. Dil gelişim dosyası da bireyin dil öğrenim sürecini, bu süreçte ki başarılarını, yeterliklerini kayıt altına alacak bir doküman olarak kullanılması hedeflenmekteydi. Dil gelişim dosyası, bireyin dil pasaportu, dil öğrenim geçmişini ve dil dosyası içermektedir. Dil pasaportu bireyin hedef dilde ki yeterlik düzeylerini, dil öğrenim geçmişi bireyin her türlü dil öğrenme sürecini, dil dosyası ise bireyin dil öğrenim sürecinde ortaya koyduğu tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Tüm bu detayları içeren dil gelişim dosyası birey için öz değerlendirme yapabilmesini ve kendi dil öğrenim sürecini sürdürebilmesine destek olmaktadır. Dil pasaportu projesinde yer alan yeterlilik düzeylerinin A1-A2 başlangıç, B1-B2 orta, C1-C2 ileri düzey şeklinde sınıflandırılması ile dil öğrenim düzeyleri standartlaştırılmıştır. Bu düzeylere ulaşmak için de geleneksel dilbilgisi odaklı dil öğretiminden çıkarak dört temel dil becerisinin geliştirilmesine yönelik bir yaklaşım sergilenmesi önem taşımaktadır. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyum sağlama çalışmaları sebebi ile Dil Pasaportu uygulaması Türkiye'nin İngilizce Öğretim Programları üzerinde de etkili olmuştur (Demirel, 2021).

Türkiye'de ilköğretim eğitiminin 5 yıl olduğu dönemde, 1997 yılı öncesinde, öğrenciler 6.sınıftan İngilizce öğrenimine başlamaktaydı. Ancak 1997 yılında temel eğitimin 8 yıla çıkartılması ile İngilizce öğretimi 4 ve 5. sınıf düzeyine indirildi. Program içerisinde her bireyin en az bir dil bilmesi gerektiği ve hedef dilin temel eğitim sürecinin sonunda orta düzeyde olması gerektiği vurgulanmaktaydı. Öğrenci merkezli olarak geliştirilen programda öğrencinin yabancı dili günlük hayatta kullanabilme, yabancı dilde iletişim kurma, yabancı dilde diyalogları okuyabilme ve anlayabilme becerilerinin kazandırılması hedeflenmekteydi. 2006 yılında güncellenen İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde programın ürün değil süreç odaklı olduğu görülmektedir. Program öğrenme ortamını, öğrenci yeteneklerini ön plana çıkarmakta ve öğrencinin kendi öğrenim sürecini kendisinin kontrol etmesini desteklemekteydi. Karma yaklaşım ve sarmal formatta geliştirilen öğretim programı böylelikle Avrupa Dil Pasaportu ile de kolayca uyum sağlamaktaydı. Öğretim programında Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programına

değnilerek dil öğrenim sürecinin değlendirilmesinde Avrupa Dil Portfolyosunun kullanımı vurgulanmaktadır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 sistemine geçilmesi ile öğretim programlarında güncellemeler gerçekleştirildi. 2013 yılında güncellenen öğretim programında 2006 öğretim programından farklı olarak yalnızca ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde yine öğrenci merkezli olarak öğretim programlarının eklendiği görölmektedir (Kandemir, 2016).

2.8. İlgili araştırmalar

Öğrencilerin yabancı dil kaygıları, yabancı dil konuşma kaygıları ve yabancı dil konuşma beceri düzeyleri birbirlerini etkileyen faktörlerdir. Yabancı dil yeterlik düzeyleri ve yabancı dil kaygı düzeylerinin yabancı dil konuşma becerileri üzerinde önemli derecede etkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin sahip olduğu yabancı dil kaygıları öğrencilerin başarı düzeylerini azaltmakta, hata yapmalarına sebep olmaktadır. Yabancı dil konuşma beceri düzeyleri de yabancı dil konuşma kaygılarını etkileyen temel sebep olarak görölmektedir. Düşük düzeyde yabancı dil yeterliğine sahip olan öğrencilerde yabancı dil konuşma kaygısı kendini göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin derse yönelik motivasyonları, özgüvenleri ve olumlu tutumları arttığında İngilizce konuşma kaygıları da azalmaktadır (Koch ve Terrell, 1991; Gardner, Lalonde, Moorcroft ve Evers, 1987; Gregersen, 2003; Gürsoy ve Korkmaz, 2018; Öztürk, 2012; Suleimenova, 2013). Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin yabancı dil kaygıları, yabancı dil konuşma kaygıları, yabancı dil yeterlik düzeyleri ve konuşma beceri düzeylerinin birbirlerini etkiledikleri görölmektedir. Bu doğrultuda ilgili araştırmalar bölümüne İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler, cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrencilerin karne notları gibi değişkenlerin yanı sıra öğrencilerin yabancı dil kaygıları, yabancı dil konuşma kaygıları, yabancı dil yeterlik düzeyleri ve yabancı dil konuşma beceri düzeylerini konu edinen araştırmalar da dâhil edilmiştir.

2.8.1. İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler ile ilgili ulusal çalışmalar

Beydoğan ve Çokyaman (2022) tarafından yapılan makale araştırmasında drama etkinliklerinin öğrencilerin yabancı dil konuşma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi

amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 6.sınıfta öğrenim görmekte olan 9 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada drama etkinlikleri uygulanmadan önce bir ön test, uygulandıktan sonra son test yapılmıştır. Ardından öğrencilerin drama performansları bir rubrik kullanılarak 3 öğretmen tarafından değerlendirmiştir. Ayrıca etkinliklerin uygulanmasından sonra öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Drama etkinliklerinin öğrencilerin yabancı dil konuşma becerisi üzerinde olumlu bir etkisi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akar (2021) tarafından yapılan makale çalışmasında farklı yaş gruplarında ki bireylerin yabancı dil konuşma kaygı düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 69 8-12 yaş arası, 2574 13-18 yaş arası, 1402 19 yaş ve üzeri bireyler oluşturmaktadır. Araştırmada 2.97 oran ile tüm katılımcıların yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra 19 yaş ve üzeri bireylerin en yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu ortaya konmuştur.

Sevinç ve Erişen (2021) tarafından yapılan makale araştırmasında iletişimsel dil öğretimi yaklaşımıyla geliştirilen öğretim programının öğrenci konuşma becerisi ve kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 13 kız 6 erkek öğrenci olmak üzere 19 adet 9.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenme ortamı rahatça etkinlik yapabilecekleri U oturma düzeni ile oluşturulmuştur. Program uygulanması 8 oturumda gerçekleştirilmiştir. Program uygulanmasında yapılan etkinlikler ve kullanılan materyaller şu şekilde sıralanabilir: Tanışma etkinliği, grup etkinlikleri, soru çıktıkları, renkli kalemler, renkli kâğıtlar, filmler, posterler, renkli kartonlar, akıllı tahta, hikâye yazma, hikâyeyi tahmin etme, resim dizileri, sunumlar, A4 kâğıdı, kalem, diyalog hazırlama, sahneleme, ses kâğıtları, haritalar, kutular, müzik, dans etme, hoparlör, çalışma kâğıtları ve değerlendirme etkinliği. Program uygulanmasında kullanılan yöntem ve teknikler ise anlatım yöntemi, soru cevap tekniği, iletişimsel yaklaşım, gösterip yaptırma tekniği, buz kırıcı tekniği, eğitsel oyun, afiş hazırlama tekniği, beyin fırtınası tekniği, konuşma halkası tekniği, resimleri karşılaştırma tekniği, düşün-tartış-yaz tekniği, tartışma yöntemi, ayrılıp birleşme tekniği, yaratıcı drama, rol oynama, doğaçlama, eğitsel oyun, sorun çözme şeklinde sıralanabilir. Öğrenciler her hafta konuşma kulübünde ders günlüklerini doldurmuşlardır. Bu günlüklerden elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Bu veriler dışında konuşma kaygı ölçeği ve beceri testi olarak iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Öğretim programının değerlendirilmesi için katılımcı öğrencilerin görüşleri alınarak veriler istatistiksel olarak yorumlanmıştır. Araştırma

sonucunda iletişimsel dil öğretimi yaklaşımıyla geliştirilen öğretim programının uygulanmasının öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir artış sağladığı, konuşma kaygısını azalttığı gözlemlenmiştir.

Yağcı, Ekşioğlu ve Gür Erdoğan (2021) tarafından yapılan makale çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 134 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Sınıf içerisinde ne kadar çeşitli konuşmaya becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik yapılırsa öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarının o kadar düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Dalkıran (2019) tarafından yapılan tez çalışmasında ECRIF taksonomisine dayalı öğretimin öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarıları üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Akademik başarı noktasında öğrencilerin konuşma becerilerinde ki gelişimleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini ilkokul 4.sınıf düzeyinde iki sınıftan 56 öğrenci oluşturmuştur. Sınıfların her birinin mevcudu 28 olup, sınıfların birisi deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşaması olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşaması 5 hafta sürmüş olup uygulama için haftada 2 ders saati ayrılmıştır. Öğrenci merkezli, öğrenci ihtiyaçlarına hitap eden ve dersi eğlenceli hale getiren ECRIF taksonomisine dayalı yürütülen yabancı dil öğretim sürecinin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucu ulaşılmıştır.

Altın ve Saracaloğlu (2019) tarafından yapılan makale araştırmasında kuantum öğrenme modeline dayalı olarak yürütülen İngilizce öğretim programının ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisi, İngilizce konuşma kaygısı ve İngilizceye yönelik öz yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini ortaokul 7.sınıf düzeyinde 108 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada kuantum öğrenme modeline dayalı olarak yürütülen program öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik inançlarını artırdığı ve İngilizce konuşma kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin bu programa yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Zerey (2018) tarafından yapılan makale çalışmasında orijinal metin bir tiyatroyu uygulamaya koymanın 2.sınıf İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin yabancı dilde konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 15

üniversite öğrencisi oluşturmuş, bu öğrenciler 39 öğrenci içerisinde kaygı ölçeğinin sonuçları da göz önünde bulundurularak amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma da uygulanan kaygı ölçeğinin ön test ve son test sonuçları, öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve öğrenciler tarafından provalar boyunca tutulan günlükler incelenmiştir. Öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarının azaldığı bununla birlikte öğrencilerin yabancı dil konuşma konusunda özgüvenlerinin ve cesaretlerinin teşvik edildiği gözlemlenmiştir.

Bekdaş (2017) tarafından yapılan makale çalışmasında yabancı dil derslerinde kullanılan oyunların konuşma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini bir lisenin hazırlık sınıfında okuyan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ve odak grup görüşmeleri aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada oyunların öğrencilerin öz güvenlerini arttırdığı dolayısıyla daha akıcı ve rahat konuştukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylaner ve Yanpar Yelken (2017) tarafından yapılan makale çalışmasında dijital oyunların ortaöğretim öğrencilerinin kelime öğrenimine katkısına yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini üç farklı okul türünden 99 kız, 151 erkek olmak üzere toplam 250 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın alt problemlerinden birisi dijital oyunların kelime konuşma / telaffuz becerisine katkısına yönelik öğrenci görüşlerinin tespit edilmesi üzerinde oluşturulmuştur. Bu alt problem noktasında öğrencilerin dijital oyunları oynarken sesli iletişime geçmek zorunda kaldıkları tespit edilmiştir. Bu sebeple dijital oyunların zamanla kaygılarının üstesinden gelen öğrencilerin konuşma ve iletişim kurma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tatlı ve Aksoy (2017) tarafından yapılan makale çalışmasında yabancı dil hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin konuşma dersine, dijital öykü yönteminin etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 41 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda konuşma derslerinde dijital öykü kullanılmasının öğrencilerde ki yabancı dil konuşma kaygılarını, telaffuz hatalarını azalttığı bununla birlikte öğrencilerin öz güvenlerinin ve motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Şimşek ve Karal (2014) tarafından yapılan makale araştırmasında geliştirilen bilgisayar destekli telaffuz öğretim yazılımının İngilizce artikülasyon ve telaffuz problemlerini çözümedeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma deney ve kontrol grupları ile

yürütülmüştür. Geliştirilen yazılım içerisinde 3 boyutlu (3B) sanal kafa modeliyle İngilizcede va olan 43 adet ses görsel ve işitsel olarak modellenmiştir. Y Kontrol grubuna 15 öğrenci ve deney gruplarına 40 üniversite öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir. 40 kişilik deney grubu 3'e bölünmüştür. Geliştirilen Bilgisayar Destekli İngilizce Telaffuz öğretim yazılımı kullanılarak sınıf ortamında telaffuz öğretimi yapılan D1 deney grubu 14, geleneksel yöntemlerle telaffuz öğretimi yapılan D2 deney grubu 11 ve Bilgisayar Destekli İngilizce Telaffuz öğretim yazılımı kendilerine verilerek bireysel deneyim yaşamaları için serbest bırakılan D3 deney grubu 15 öğrenciden oluşmaktadır. Program 4 hafta boyunca uygulanmıştır. D1 deney grubunun derse katılım istekleri ve motivasyonları zamanla arttığı gözlemlenirken D3 deney grubunun zamanla azaldığı gözlemlenmiştir. D2 ve D3 grubunun telaffuz becerilerini yeterince geliştiremedikleri tespit edilmiştir. Öğretim programını kendileri yürüten D3 grubunun bir uzman tarafından dönütler ile desteklenmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra D1 grubu öğrencilerinin İngilizce telaffuz beceri düzeylerinin, uygulanan öğretim yöntemine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın ve İnceçay (2014) tarafından yapılan makale çalışmasında hazırlıksız yapılan konuşma etkinliklerinin İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi üniversite birinci sınıf düzeyinde 12 öğrenci oluşturmuştur. Konuşma etkinlikleri, tabu oyunu ve bir sahneleme etkinliği ile gerçekleştirilmiş, veriler ölçekler ve grup görüşmeleri ile toplanmıştır. İngilizce dersinde hazırlıksız yapılan konuşma etkinliklerinin konuşma kaygısını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk ve Gürbüz (2013) tarafından yapılan makale çalışmasında cinsiyetin yabancı dil konuşma kaygısı üzerinde ki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi altı farklı bölümden 225 bayan 158 erkek olmak üzere 383 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada bayanların erkeklerden daha yüksek düzeyde konuşma kaygısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Su Bergil (2010) tarafından yapılan tez çalışmasında yabancı dil öğretiminde İngilizce konuşma becerisini geliştirmek amacıyla yaratıcı drama tekniğinin uygulamada ne derece etkili olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 60 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda yaratıcı drama tekniğinin, geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklere göre konuşma becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tuncel ve Kılıç (2009) tarafından yapılan makale araştırmasında yaratıcı dramının İngilizce konuşma becerisi üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini lise düzeyinde 48 öğrenci oluşturmuştur. 24er kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuş. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin İngilizce konuşma beceri düzeylerinde artışa katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ertürk ve Üstündağ (2007) tarafından yapılan makale çalışmasında görsel ve işitsel materyallerin İngilizce konuşma becerisinin kazandırılması üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 41 adet 7.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanması için konuşma beliti, ön test son test ve görüşme formlarından faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yalnızca görsel materyal uygulanan ve hem görsel hem işitsel materyal kullanılan iki grup arasında, hem görsel hem işitsel materyal kullanılan grubun konuşma becerilerinde akıcılık ve anlaşılabilirlik noktasında gelişme kaydedildiği gözlemlenmiştir.

2.8.2. İngilizce konuşma kaygısı ve İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler ile ilgili uluslararası araştırmalar

Syaripuddin (2022) tarafından yapılan makale çalışmasında ikili gruplar halinde belli bir konuya dayalı sohbet etkinliği uygulanmasının öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri üzerinde ki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Endonezya’da 11.sınıf düzeyinde 56 öğrenci oluşturmuştur. Kontrol ve deney grubu oluşturularak ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan etkinliğin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Widya (2022) tarafından yapılan tez çalışmasında video seslendirme tekniğinin öğrencileri konuşma becerileri üzerinde ki etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 24 deney grubu, 24 kontrol grubu olmak üzere 48 11.sınıf düzeyinde lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda deney gurubu ile kontrol grubunun konuşma becerileri (dilbilgisi, kelime bilgisi, akıcılık, anlama, telaffuz becerileri) arasında anlamlı bir farklılık görülmüş ve deney grubunu konuşma becerilerinde gelişme olduğu gözlemlenmiştir.

Barahmeh, Bsharat ve Turkman (2021) tarafından yapılan makale çalışmasında, müzik ve eğitici şarkıların, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenci grubunun başarıları

üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Şarkıların ve müziğin öğrencilerin telaffuz becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Filistin'in Cenin şehrinde yürütülen araştırmada müziğin ve eğitici şarkıların etkisinin incelenmesi için yalnızca öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini ölçek uygulanan 38 İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılan 10 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda İngilizce öğretiminde şarkı ve müziğin kullanımının öğrencilerin telaffuz becerilerinin geliştirilmesi noktasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Nursafitrah (2021) tarafından yapılan tez çalışmasında dublaj tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerinin (doğruluk, telaffuz ve kelime kullanımı) üzerinde ki etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Endonezya'da lise düzeyinde 32 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda dublaj tekniğinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiği ortaya konmuştur.

Wong ve Yunus (2021) tarafından yapılan makale çalışmasında kutu oyunlarının öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde ki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada 2017 ve 2021 yılları arasında yapılan, kutu oyunlarının öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde ki etkilerini ortaya koyan 35 araştırmanın içeriği incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda yapılan araştırmalarda kutu oyunlarının konuşma etkinliklerinde kullanımının olumlu yönde etkileri olduğu ortaya konulmuştur. Bu etkiler öğrencinin konuşma becerisini geliştirme, konuşma motivasyonunu arttırma, konuşmada akıcılığı ve telaffuzu düzeltme, kişiler arası etkileşimi arttırma şeklinde sıralanmıştır.

Eid (2020) tarafından yapılan makale çalışmasında teknolojiye dayalı olarak geliştirilen bir programın üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerileri üzerinde ki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 34 üniversite üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilere ön test ve son test uygulanmış ve teknolojiye dayalı bir programın uygulanmasının öğrencilerin telaffuz ve akıcılık becerilerinde artış olduğu gözlemlenmiştir.

Neo ve Ng (2020) tarafından yapılan makale çalışmasında Malezya'da İspanyolca öğrenen başlangıç seviyesinde ki bireylerin öğrenme stili tercihleri, öğretmenlerin öğretme stili tercihleri ve bu iki değişkenin öğrencilerin dil öğrenme başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 20-24 yaş aralığında 39 öğrenci ve bir öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun kinestetik

öğrenme ve işitsel öğrenme stillerini tercih ettiği; öğretmenin ise kinestetik öğrenme ve işitsel öğrenme stillerini tercih ettiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yabancı dil başarısının bu tercihlere bağlı olmadığı; gelişme gösteren öğrencilerin öğretmenin tercihine adapte olabilen veya çoklu öğrenme stratejilerini kullanabilenler olduğu ortaya koyulmuştur. Çoklu öğretme stratejilerinin kullanılması öğrencinin yabancı dil başarısını arttırmaktan daha çok öğrencinin psiko-sosyal durumunu, dil öğrenmeye karşı olan duygu ve ilgilerini etkiler, öğrencinin hedef dili daha etkili ve eğlenceli öğrenmesine yardımcı olur.

Sarifa (2020) tarafından yapılan makale araştırmasında öğrenci ihtiyaçlarının öne plana çıkartılması ve öğretmenlere öğretim hedeflerine ulaşılması noktasında yardımcı olunması amaçlanmıştır. Bu noktada araştırmada seçmeli yöntem uygulanarak sonuçları analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 1.sınıf düzeyinde 58 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilere seçmeli yöntem kapsamında bir takım etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda konuşma becerisi de dâhil olmak üzere dilin dört temel becerisinde ilerleme kaydedildiği gözlemlenmiştir.

Elmiana (2019) tarafından yapılan makale araştırmasında radyo sohbet programlarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri üzerinde ki etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 42 lise öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin radyo programlarına katılımları sağlanarak sunucu ve programa katılan misafirler arasında iletişim kurmaları istenmiştir. Araştırma 3 aşamada yürütülmüş öğrencilerin konuşma süreçleri aksan, dilbilgisi, kelime, akıcılık ve anlama kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Bu uygulamanın öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği, konuşma motivasyonlarını arttırdığı ve konuşmaya teşvik ettiği sonucuna ulaşılmış ve yabancı dil öğretiminde medya kullanımının önemi vurgulanmıştır.

Pamungkas (2019) tarafından yapılan makale çalışmasında dublaj tekniğinin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde ki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini lise düzeyinde 10 ve 11.sınıf düzeyinde 20 öğrenci oluşturmuştur. Katılım sağlayan öğrenciler istekli olmaları sebebi ile İngilizce kulübünden seçilmiştir. Öğrencilere ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda video seslendirme tekniğini öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde, özellikle telaffuz becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sari Simbolon, Haryudin ve Efransyah (2019) tarafından yapılan makale çalışmasında projeye dayalı öğrenme yöntemi ile öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 10. sınıf düzeyinde 28 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda projeye dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur.

Sumardi, Pamungkas ve Rochsantiningish (2019) tarafından yapılan makale çalışmasında video seslendirmenin öğrencilerin İngilizce telaffuz becerileri üzerinde ki etkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 10 ve 11.sınıflarda öğrenim görmekte olan 20 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma da ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda video seslendirme kullanımının İngilizce telaffuz becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ortaya konmuştur.

Amalia (2018) tarafından yapılan tez çalışmasında video seslendirme tekniği ile öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 11.sınıf düzeyinde 41 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda video seslendirme tekniği ile öğrencilerin İngilizce konuşma düzeyinde (dilbilgisi, kelime bilgisi, akıcılık, anlama, telaffuz becerileri) önemli ölçüde gelişme sağlandığı gözlemlenmiştir.

Basit (2018) tarafından yapılan makale çalışmasında rol oynama tekniğinin İngilizce konuşma becerileri üzerinde ki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 7.sınıf düzeyinde 26 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesinde rol oynama tekniğinin olumlu etkilere sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Vargas Pacheco (2018) tarafından yapılan tez çalışmasında rol oynama tekniğinin öğrencilerin konuşma akıcılığı üzerinde ki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 8-10 yaş aralığında, 4.sınıf düzeyinde 22 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda rol oynama tekniğinin konuşma akıcılığı ve hızı üzerinde olumlu etkileri ortaya konmuş ve konuşma becerisinin doğal seyrinde geliştiği gözlemlenmiştir.

Toyib ve Syafi'i (2018) tarafından yapılan makale araştırmasında rol oynama tekniğinin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları üzerinde ki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olup literatür taraması yapılarak konuşma becerisinin gelişmesine engel olan durumlar ile rol oynama tekniğinin avantajları sıralanmıştır. Araştırma sonucunda dersi daha eğlenceli hale getirmek, öğrencinin derse aktif katılımını

sağlamak, motivasyonunu arttırmak ve öğrenciyi sınıf içerisinde daha rahat hissettirmek amacı ile rol oynama tekniğinin kullanılması öğretmenlere tavsiye edilmiştir.

Soraya (2017) tarafından yapılan makale çalışmasında rol oynama tekniğinin öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri üzerinde ki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 11.sınıf düzeyinde 32 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma 3 aşamada gerçekleştirilmiş ve üçüncü aşamanın sonunda öğrencilerin rol oynama sergilerken konuşma becerilerinden telaffuz ve akıcılık noktalarında gelişme gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Iswardati (2016) tarafından yapılan makale çalışmasında grup araştırması tekniği ile öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini lise 2.sınıf düzeyinde 34 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda grup tartışmalarının gerçekleştirilmesi ile öğrencilerin telaffuz, dilbilgisi, kelime bilgisi ve akıcı konuşma becerilerinde gelişme gözlemlendiği bununla birlikte problem çözme yeteneklerinin geliştiği, öğrencilerin hata yapma kaygılarının ortadan kalktığı ve derse katılımı daha istekli oldukları gözlemlenmiştir.

Lee ve Lin (2015) tarafından yapılan makale çalışmasında müzik etkinliklerinin çocukların İngilizceyi anlama ve ifade etme becerileri ve yabancı dil gelişimleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 4 yaşında 22 çocuk oluşturmuştur. Araştırma müzik etkinliklerinin 18 hafta boyunca haftada iki kere 45 dakika olacak şekilde uygulanması ile yürütülmüştür. Müzik etkinliklerinin, çocukların yabancı dil anlama ve ifade etme becerileri ve yabancı dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Quinde-Villion (2015) yapmış olduğu tez çalışmasında iletişimsel yaklaşımı benimseyen bir konuşma kulübünün öğrencilerin yabancı dil konuşma becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Santa Elena’da 80 9.sınıf öğrencisi ile 5 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğrenciler ile yapılan görüşme sonucunda öğretmenlerin sahneleme, tartışma, resim tanımlama ve görüşme etkinliklerini kullandığı ancak bunların hiç birini kullanmayan öğretmenlerin en fazla orana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafında oluşturulan konuşma kulübünde diyalog, görüşme, oyun, sahneleme, tartışma ve şarkı etkinlikleri kullanılmıştır. Kulüp toplanması haftada bir kere 2 saat olacak şekilde planlanmıştır. İletişimsel yaklaşımın gerektirdiği etkinliklerin uygulandığı konuşma kulübünün öğrencilerin konuşma becerileri önemli ölçüde etkisi

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İletişim becerilerinde ve konuşmalarında ki akıcılıkta önemli ölçüde gelişme olduğu ortaya konmuştur.

Nopiani (2014) tarafından yapılan tez çalışmasında rol oynama tekniğinin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde ki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 7.sınıf düzeyinde 31 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada rol oynama tekniğinin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bununla birlikte rol oynama tekniğinin uygulanması ile konuşma becerisine yönelik pozitif bir tutum ve motivasyon sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Rohim (2014) tarafından yapılan makale çalışmasında probleme dayalı öğrenme tekniği aracılığıyla öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 10.sınıf düzeyinde 46 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yüksek motivasyon, düşük kaygı sergilediği, konuşma etkinliklerin aktif olarak katılım gösterdikleri gözlemlenmiş bununla birlikte İngilizce konuşma beceri düzeylerinde de artış olduğu gözlemlenmiştir.

Martínez Agudo (2013) tarafından yapılan makale çalışmasında İspanyol öğrencilerin sınıf içerisinde İngilizce kullanma ve öğrenme kaygı düzeylerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 4 farklı liseden 217 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yüksek düzeyde yabancı dil konuşma kaygısına sahip oldukların ortaya konmuştur.

Efrizal (2012) tarafından yapılan makale çalışmasında iletişimsel dil öğretimi metodunun öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri üzerinde ki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Endonezya’da yer alan bir okulda ki 25 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma 4 aşamada gerçekleştirilmiş, her aşamada iletişimsel yaklaşım metoduna yönelik uygulamalar yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda iletişimsel dil öğretim metodunun öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini ve İngilizce konuşma başarılarını olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur.

Heng, Abdullah ve Yusof (2012) tarafından yapılan makale çalışmasında öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin tespit edilmesi ve İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 700 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

Ziane (2014) tarafından yapılan tez çalışmasında öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin konuşma becerileri üzerinde ki etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 70 üniversite öğrencisi ve 4 öğretim üyesi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda iki becerinin birbirleri ile bağlantılı olduğu ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için dinleme becerilerinin de geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tsiplakides ve Keramida (2009) tarafından yapılan makale araştırmasında öğrencilerin düşük yeterlik algılarından ve arkadaşları tarafından olumsuz değerlendirilme korkularında kaynaklı ortaya çıkan yabancı dil konuşma kaygılarını azaltmaya yönelik derste uygulanabilecek stratejilerin sunulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Yunanistan'da 13-14 yaş aralığında 15 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilere proje çalışması verilmiştir. Bunun yanı sıra bir öğrenme topluluğu ve destekleyici sınıf atmosferi oluşturmak için bazı stratejiler sunulmuştur. Bu stratejiler, sınıf kurallarının oluşturulması, konuşma esnasında yapılan hataların doğal olduğunun ve hata toleransının kabul edilmesi, doğrudan düzeltmelerden ziyade dolaylı düzeltmelerin tercih edilmesi, özsaygının ve sosyal imajın korunması adına bazı davranışlardan kaçınılması, öğrenci notlarının sınıf içerisinde ilan edilmemesi, sözlü veya sözsüz iletişim ile öğretmen yakınlığının kurulması, küçük başarıların sınıf önünde abartılarak övülmemesi, çoğunlukla jest ve mimiklerin övgü için kullanılması şeklinde sıralanmıştır. Tüm bu stratejiler sırayla uygulanmıştır. Uygulanan bu stratejilerin sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarında önemli ölçüde bir düşüş sağladığı gözlemlenmiştir.

Kariuki ve Bush (2008) tarafından yapılan makale çalışmasında hikâye anlatma tekniği kullanılarak bütüncül fiziksel yaklaşımının ve geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları ve kelime becerileri üzerinde ki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini lise düzeyinde 30 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye bölünmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kelime becerilerinin geliştirilmesinde hikâye anlatma tekniği kullanılarak bütüncül fiziksel yaklaşımı kullanılmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tekniğin kullanıldığı deney grubu dersleri motive ve heyecanlı bir şekilde yürütürken, geleneksel yöntemlerin yürütüldüğü kontrol grubunun ise ders boyunca motivasyonsuz oldukları, odaklanma sorunu yaşadıkları ve sıkıldıkları gözlemlenmiştir.

Shand (2008) tarafından yapılan tez çalışmasında drama etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Alıştırmanın

örneklemini 8 adet 3.sınıf öğrencisi, 10 adet 6 ve 7.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Dramaya dayalı hazırlanan öğretim programı yaz okulunda 6 haftalık bir süreçte öğrencilere uygulanmıştır. Bu öğretim programının içeriği ısınma şarkıları, melodiler, pandomim oyunlar, tahmin oyunları, kuklalar tablolar, grafikler ile zenginleştirilmiştir. Ön test ve son test yapılarak öğretim programı uygulanmış ve bu sürecin sonucunda 3.sınıf öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygıları üzerinde gözle görülür derecede, 6 ve 7.sınıf öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygıları üzerinde ise küçük bir etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmaların çoğunlukla lise ve üniversite düzeyinde öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin katılımı ile yürütüldüğü görülmektedir. İlkokul, ortaokul ve okul öncesi düzeyinde yapılan araştırmalar ise az sayıdadır. Araştırmaların kapsamında öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri (akıcılık, doğruluk, telaffuz, aksan), İngilizce konuşma kaygıları, İngilizceye yönelik özyeterlikleri, özgüvenleri, İngilizce dersine katılım istekleri, motivasyonları, dil bilgileri ve kelime bilgileri üzerine çalışıldığı görülmektedir. Etkinliklerin içeriği müzik kullanılması, bilgisayar destekli etkinlikler, teknoloji destekli etkinlikler, rol oynama, video seslendirme, drama, grup çalışmaları, probleme dayalı öğrenme tekniklerine dayalı etkinlikler, radyo sohbet programları gibi birçok etkinlik çeşidinin yanı sıra farklı yaklaşımlara dayalı öğretim programlarının uygulandığı görülmektedir. Tüm bu uygulamaların öğrencilerin gelişimlerine katkı sağladığı ortaya konmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve süreçleri, verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu çalışma, İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler ile öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi saptamak için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki ilişkinin ve bu ilişkinin hangi düzeyde olduğunun ortaya konması esastır (Özdemir ve Doğruöz, 2020).

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Sakarya / Karasu ilçesinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri; araştırmanın örneklemini ise İlçe Milli Eğitim müdürlüğüne bağlı 4 farklı ortaokulda öğrenim gören 5 ve 6.sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bu sınıf düzeylerinde öğrenciler, İngilizce dersi noktasında hem yabancı dil ağırlıklı sınıflarda hem normal öğretim programının uygulandığı sınıflarda ilkokula kıyasla daha yoğun ve daha temel bir öğretim programı ile karşılaşmaktadır. Bu sebeple özellikle bu sınıf düzeylerinin sahip olduğu kaygı düzeylerinin ortaya koyulması, üst düzey sınıflarda ortaya çıkabilecek olası kaygı durumlarının önüne geçilmesi adına önem arz etmektedir. Bu sebeple bu çalışmada araştırmanın örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Okulların seçilmesi noktasında ise okullarda yabancı dil sınıflarının olup olmadığı göz önünde bulundurulmuştur. Bununla birlikte pandemi sürecinden dolayı merkezi okulların daha kalabalık olma ihtimali ve daha fazla katılımcıya ulaşabilme imkânından dolayı

merkez okullar tercih edilmiştir. Örneklem grubu oluşturulurken testin güvenilirliğinin artırılması için test içerisindeki madde sayısının en az 5 katı öğrenci ile çalışılması gerekmektedir (Tavşancıl, 2010). Bu araştırmada kullanılan ölçeklerin birinde 16, diğerinde 21 madde yer almaktadır. Araştırmaya dâhil edilen öğrenci sayısı ise 252'dir. Örnekleme oluşturan öğrencilerden 161'i 5.sınıf, 91'i 6.sınıf düzeyindedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kız	134	53,2
	Erkek	118	46,8
Sınıf	5. Sınıf	75	29,8
	5.Sınıf (Dil)	86	34,1
	6. Sınıf	71	28,2
	6. Sınıf (Dil)	20	7,9
Karne Notu	0-44	8	3,2
	45-54	6	2,4
	55-69	14	5,6
	70-84	33	13,1
	85-100	191	75,8

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 134 kız, 118 erkek öğrenci dâhil edildiği görülmektedir. Öğrencilerin %29,8'i 5.sınıf, %34,1'i yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf, %28,2'si

6.sınıf ve %7,9'u yabancı dil ağırlıklı 6.sınıf düzeyindedir. 8 öğrencinin karne notu 0-44 puan aralığında, 6 öğrencinin karne notu 45-54 puan aralığında, 14 öğrencinin karne notu 55-69 puan aralığında, 33 öğrencinin karne notu 70-84 puan aralığında ve 191 öğrencinin karne notu 85-100 puan aralığındadır.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilere ait cinsiyet, karne notu ve sınıf düzeyi bilgilerini kayıt altına almak amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgiler Formu” oluşturulmuştur. Öğrencilere ait demografik bilgiler bu form aracılığıyla toplanmıştır.

İngilizce dersinde kullanılan etkinlikleri belirleyebilmek amacıyla Şad (2011) tarafından geliştirilen “Çocuklara Yabancı Dil Öğretim Etkinlikleri” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 3' lü likert tipinde, ‘her zaman’, ‘bazen’ ve ‘hiçbir zaman’ şeklinde düzenlenmiş olup 21 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen merkezli etkinlikler ve öğrenci merkezli etkinlikler olmak üzere iki alt boyuta sahiptir. İlköğretim 4 ve 5.sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin katılımı ile bağımsız iki pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları öğrenci merkezli etkinlikler için .859, öğretmen merkezli etkinlikler için .611 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ile RMSEA değeri 0,047 olarak bulunmuştur. Bu durum yeterli model-veri uyum olduğunu göstermektedir (Şad, 2011).

Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Orakçı (2018) tarafından geliştirilen “İngilizce Konuşma Kaygısı” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde “Hiç katılmıyorum.”, “Katılmıyorum.”, “Kararsızım.”, “Katılıyorum.”, “Tamamen katılıyorum.” şeklinde düzenlenmiş olup 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin pilot uygulaması ortaokul düzeyinde iki ayrı grup olarak 7.sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .952 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucu KMO değeri .89 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi ile RMSEA=.061, AGFI=.92, RMR=.057, SPMR=.051 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analizler göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin iyi bir uyum gösterdiği ve elde edilen değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Orakçı, 2018).

Konuşma kaygısı, öğretmen merkezli öğretim etkinlikleri ve öğrenci merkezli öğretim etkinlikleri puanlarının güvenilirliklerini test etmek için verilere Cronbach Alfa iç tutarlılık

testine uygulanmıştır. Cronbach (1951) tarafından geliştirilmiş olan Alfa katsayı yöntemi, ölçek maddelerinin iç tutarlılıklarının tahmini yöntemidir. Cronbach Alpha katsayısı 0 ile 1 arasında değer alır ve aşağıdaki değerlerde güvenilirlik sağlanmış olur (İslamoğlu ve Alınacak, 2016);

$0,01 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek güvenilirliği kabul edilebilir seviyededir;

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek güvenilirliği yüksektir.

Tablo 2’de ölçeklere ait cronbach alfa güvenilirlik katsayıları verilmiştir.

Tablo 2

Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

	N	Alfa
Konuşma Kaygısı	15	.796
Öğrenci Merkezli Öğretim Etkinlikleri	115	.806
Öğretmen Merkezli Öğretim Etkinlikleri	6	.602

Tablo 2 incelendiğinde konuşma kaygısı, öğrenci merkezli öğretim etkinlikleri ve öğretmen merkezli öğretim etkinlikleri ölçek puanlarının kabul edilebilir veya yüksek güvenilirlik seviyesinde oldukları görülmektedir.

Veri toplama süreci şu şekilde yürütülmüştür: Veri toplama araçlarının çıktıları alınmış, verilerin hepsi kâğıt üzerinde toplanmıştır. Tüm okulların tek tek ziyaret edilmesi ve verilerin toplanması bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kâğıtların öğrenciler tarafından doldurulma süreci araştırmacı tarafından titizlikle yürütülmüştür. Eksik bir veriye rastlanmamıştır. Bu sebeple 252 verinin tamamı kullanılmıştır. Okul idarelerinin, verilerin toplanacağı ders saati kendilerine ait olan öğretmenlerin ve araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin bilgisi, izni ve gönüllülüğü dâhilinde ilçe merkezinde bulunan 4 farklı okuldan veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci iki hafta sürmüştür. İki hafta

içerisinde her okula bir gün ayrılmış olup sınıfların ders müsaitliklerine göre kâğıtlar öğrencilere dağıtılarak veriler toplanmıştır.

3.4. Verilerin analizi

Verilerin analizi sosyal bilimler için kullanılan istatistik paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Kategorik ölçümler sayı ve yüzde olarak özetlenmiştir. Normal dağılım gösteren iki gruplu parametrelerin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Çoklu grup karşılaştırmalarında örneklem sayısı 30'dan düşük kategorilerin varlığı durumunda Kruskal Wallis-H testine başvurulmuştur. Çoklu gruplarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olan grupların belirlenmesinde Mannwhitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren sürekli değişkenler arasında ki ilişkinin belirlenebilmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, kategorik veya normal dağılıma uymayan değişkenler arasında ki ilişkilerin belirlenmesi için Spearman Rho korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Normal dağılım sınaması için Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testi ile beraber basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesi planlanmıştır. Vaka sayılarının 100 ve üstünde olduğu ve/veya Kolmogorov-Smirnov test istatistiğinin anlamsız çıktığı ($p>.05$) durumlarda basıklık ve çarpıklık değerleri ± 3 ranjında seyrettiği takdirde normal dağılım varsayımının karşılandığı kabul edilmiştir (Kim, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2012).

Araştırmada yer alan ortaokul 5. ve 6. düzeyinde toplam 252 ortaokul öğrencisinin kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Orakçı (2018) tarafından geliştirilen “İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. İngilizce dersi esnasında yapmış oldukları etkinlik çeşitliliğini belirlemek amacıyla Şad (2011) tarafından geliştirilen “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Etkinlikleri” kullanılmıştır. Öğretim etkinliklerini içeren ölçeğin “Öğretmen Merkezli Etkinlikler” ve “Öğrenci Merkezli Etkinlikler” alt boyut puanlarından elde edilen öğretim etkinlikleri değişkenleri ve İngilizce konuşma kaygısı ölçeği puanlarından elde edilen konuşma kaygısı değişkeninin normal dağılıma uygunlukları test edilmiştir. Ölçek puanlarının hesaplanması için ilk adımda ölçek puanları standardize edilmiş sonrasında standardize edilmiş puanlar üzerinden ölçek puan ortalamaları oluşturulmuştur. Bu doğrultuda Tablo 3'te Kolmogrov Smirnov testi ve çarpıklık-basıklık katsayıları verilmiştir.

Tablo 3

Kolmogorov Smirnov Testi ve Çarpıklık-Basıklık Katsayıları

		İstatistik	Std. Hata	Kolmogorov- Smirnov	P
Konuşma Kaygısı	Çarpıklık	0,134	0,164	0,063	0,033
	Basıklık	-0,632	0,327		
Öğretmen Merkezli Öğretim Etkinlikleri	Çarpıklık	-0,551	0,164	0,119	<0,001
	Basıklık	0,193	0,327		
Öğrenci Merkezli Öğretim Etkinlikleri	Çarpıklık	0,766	0,164	0,125	<0,001
	Basıklık	0,019	0,327		

Tablo 3'e göre konuşma kaygısı puanları için Kolmogorov-Smirnov $D(219) = .063$, $p < 0,001$; Çarpıklık=.134, SE=.164; Basıklık=-.632, SE=.327, Öğretmen Merkezli Öğretim Etkinlikleri puanları için Kolmogorov-Smirnov $D(219) = .119$, $p < 0,001$; Çarpıklık=-.551, SE=.164; Basıklık=.193, SE=.327, Öğrenci Merkezli Öğretim Etkinlikleri puanları için Kolmogorov-Smirnov $D(219) = .125$, $p < 0,001$; Çarpıklık=.766, SE=.164; Basıklık=.019, SE=.327 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla tüm değişkenlerin normal dağılıma uyum sağladığı görülmüştür.

Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısına yönelik analiz edilen verilerin yorumlanmasında ise aşağıda verilen kriter uygulanmıştır:

- 4.21 ve üzeri çok yüksek kaygı düzeyi
- 3.41-4.20 yüksek kaygı düzeyi
- 2.61-3.40 orta kaygı düzeyi
- 1.81-2.60 düşük kaygı düzeyi
- 1.81 ve altı çok düşük kaygı düzeyi (Akar, 2021).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Problem cümlesine ilişkin bulgular

Araştırmanın problem cümlesi olan *İngilizce dersinde kullanılan etkinliklerin İngilizce konuşma kaygısına etkisi nasıldır?* sorusuna yönelik olarak İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler ile İngilizce konuşma kaygısı arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Konuşma kaygısı, öğretmen merkezli etkinlikler ve öğrenci merkezli etkinlikler genel puanları arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Tablo 4'te konuşma kaygısı, öğretmen merkezli etkinlikler ve öğrenci merkezli etkinlikler genel puanları arasındaki korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4

Konuşma Kaygısı, Öğretmen Merkezli Etkinlikler ve Öğrenci Merkezli Etkinlikler Genel Puanları Arasında ki Korelasyon Analizi

	Öğretmen Merkezli Etkinlikler	Öğrenci Merkezli Etkinlikler	Konuşma Kaygısı
Öğretmen Merkezli Etkinlikler	1	,362**	-0,097
Öğrenci Merkezli Etkinlikler		1	-0,002
Konuşma Kaygısı			1

**p<0,01

Tablo 4'e göre öğrenci merkezli etkinlikler ile öğretmen merkezli etkinlikler arasında pozitif yönlü orta dereceli istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($r=0,362$, $p<0,01$).

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler ile öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları arasında ki ilişkinin incelenmesi

Öğretmen ve öğrenci merkezli öğretim etkinlikler ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi için Spearman korelasyon analizi uygulanmıştır. Tablo 5'te öğretmen ve öğrenci merkezli öğretim etkinlikler ile konuşma kaygısı arasındaki korelasyon analizi verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Öğretim Etkinlikler ile Konuşma Kaygısı Arasındaki Korelasyon Analizi

Konuşma Kaygısı		
İngilizce öğretmenimiz tahtaya resimler çizerek ders anlatır	R	,161**
	P	0,010
	N	252
Öğretmenimiz derse resimli kartlar getirir.	R	0,050
	P	0,425
	N	252

	R	-0,056
Derslerimizde İngilizce oyunlar oynarız.	P	0,378
	N	252
	R	-0,038
İngilizce bilmece ve bulmacalar çözeriz	P	0,544
	N	252
	R	-0,072
İngilizce masal ve hikâyeler okuruz	P	0,255
	N	252
	R	0,015
Öğretmenimiz sınıfa kukla getirerek İngilizce konuşurur.	P	0,808
	N	252
	R	0,016
Derslerde İngilizce film, çizgi film seyrederez.	P	0,802
	N	252
	R	-0,039
İngilizce tekerlemeler, fıkralar, şiirler söyleriz	P	0,533
	N	252
	R	-0,054
İngilizce dersinde arkadaşımızla eşli çalışmalar yaparız	P	0,397
	N	252

	R	-0,091
Üçerli-dörderli gruplara ayrılarak İngilizce konuşma etkinlikleri yaparız.	P	0,150
	N	252
	R	0,026
İngilizce rol oynama, drama, piyes gibi etkinlikler yaparız.	P	0,681
	N	252
	R	0,045
Ders kitabındaki İngilizce diyalogları ezberleriz.*	P	0,481
	N	252
	R	-0,078
Öğretmenimiz tahtada gramer/dilbilgisi kurallarını anlatır *	P	0,220
	N	252
	R	-0,016
Derslerde kâğıt ya da kartondan saat, kukla, maske, takvim, tebrik kartı, davetiye gibi ürünler hazırlarız.	P	0,802
	N	252
	R	-0,068
Hep birlikte İngilizce şarkılar söyleriz.	P	0,282
	N	252
	R	0,029
Öğretmenimiz ezberlememiz için kelimeler verir*	P	0,645
	N	252

	R	-0,030
Kelime ya da cümleleri Türkçe'ye ya da İngilizce'ye çeviririz. *	P	0,633
	N	252
	R	-,191***
Öğretmenin arka arkaya sorduğu İngilizce sorulara cevap veririz. *	P	0,002
	N	252
	R	-0,053
İngilizce kelime ya da cümleleri yüksek sesle tekrar ederiz. *	P	0,407
	N	252
	R	0,070
Sınıfımızın duvarlarını İngilizce yazılar ve resimlerle süsleriz.	P	0,269
	N	252
	R	0,066
Derslerde yabancı kültürlerle kendi kültürümüzü karşılaştırırız.	P	0,300
	N	252

*Öğretmen merkezli etkinlikler , **p<0,05, ***p<0,001

Tablo 5'e göre öğretmen merkezli etkinliklerden "İngilizce kelime ya da cümleleri yüksek sesle tekrar ederiz." maddesi ile konuşma kaygısı arasında negatif yönlü ve zayıf ($r=-0,191$; $p<0,001$) olduğu görülmüştür. Öğrenci merkezli etkinliklerden ise "İngilizce öğretmenimiz tahtaya resimler çizerek ders anlatır." maddesi ile pozitif yönlü ve zayıf ($r=0,161$; $p<0,05$) bir ilişki olduğu görülmüştür.

4.2.2. İngilizce dersinde kullanılan etkinliklere yönelik elde edilen bulgular

İngilizce dersinde kullanılan öğrenci merkezli etkinliklerin madde dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrenci Merkezli Etkinlikler Alt Boyutu Madde Dağılımları

Öğrenci Merkezli Etkinlikler Alt Boyutu Maddeleri		N	%
İngilizce öğretmenimiz tahtaya resimler çizerek ders anlatır.	Hiçbir Zaman	111	44,0
	Bazen	104	41,3
	Her Zaman	37	14,7
	Toplam	252	100,0
Öğretmenimiz derse resimli kartlar getirir.	Hiçbir Zaman	89	75,0
	Bazen	45	17,9
	Her Zaman	18	7,1
	Toplam	252	100,0
Derslerimizde İngilizce oyunlar oynarız.	Hiçbir Zaman	33	13,1
	Bazen	130	51,6
	Her Zaman	89	35,3
	Toplam	252	100,0
İngilizce bilmece ve bulmacalar çözeriz	Hiçbir Zaman	67	26,6
	Bazen	102	40,5

	Her Zaman	83	32,9
	Toplam	252	100,0
	Hiçbir Zaman	139	55,2
	Bazen	61	24,2
İngilizce masal ve hikâyeler okuruz.	Her Zaman	52	20,6
	Toplam	252	100,0
	Hiçbir Zaman	224	88,9
Öğretmenimiz sınıfa kukla getirerek	Bazen	16	6,3
İngilizce konuşturur.	Her Zaman	12	4,8
	Toplam	252	100,0
	Hiçbir Zaman	147	58,3
Derslerde İngilizce film, çizgi film	Bazen	72	28,6
seyrederiz.	Her Zaman	33	13,1
	Toplam	252	100,0
	Hiçbir Zaman	183	72,6
İngilizce tekerlemeler, fıkralar, şiiirler	Bazen	49	19,4
söyleriz	Her Zaman	20	7,9
	Toplam	252	100,0
	Hiçbir Zaman	70	27,8
İngilizce dersinde arkadaşımızla eşli	Bazen	119	47,2
çalışmalar yaparız	Her Zaman	63	25,0

	Toplam	252	100,0
	Hiçbir Zaman	128	50,8
Üçerli-dörderli gruplara ayrılarak	Bazen	84	33,3
İngilizce konuşma etkinlikleri yaparız.	Her Zaman	40	15,9
	Toplam	252	100,0
	Hiçbir Zaman	15	53,6
İngilizce rol oynama, drama, piyes gibi	Bazen	75	29,8
etkinlikler yaparız.	Her Zaman	42	16,7
	Toplam	252	100,0
	Hiçbir Zaman	191	75,8
Derslerde kâğıt ya da kartondan saat,	Bazen	41	16,3
kukla, maske, takvim, tebrik kartı,	Her Zaman	20	7,9
davetiye gibi ürünler hazırlarız.	Toplam	252	100,0
	Hiçbir Zaman	99	39,3
	Bazen	91	36,1
Hep birlikte İngilizce şarkılar söyleriz.	Her Zaman	62	24,6
	Toplam	252	100,0
	Hiçbir Zaman	180	71,4
Sınıfımızın duvarlarını İngilizce yazılar	Bazen	44	17,5
ve resimlerle süsleriz.	Her Zaman	28	11,1
	Toplam	252	100,0

	Hiçbir Zaman	115	45,6
Derslerde yabancı kültürlerle kendi	Bazen	89	35,3
kültürümüzü karşılaştırırız.	Her Zaman	48	19,0
	Toplam	252	100,0

Tablo 6'ya göre öğrenci merkezli en düşük 5 etkinlik maddesi %88,9 ile “Öğretmenimiz sınıfa kukla getirerek İngilizce konuşturur.”, %75,8 ile “Derslerde kâğıt ya da kartondan saat, kukla, maske, takvim, tebrik kartı, davetiye gibi ürünler hazırlarız”, %75 ile “Öğretmenimiz derse resimli kartlar getirir.”, %72,6 ile “İngilizce tekerlemeler, fıkralar, şiirler söyleriz” ve %71,4 ile “Sınıfımızın duvarlarını İngilizce yazılar ve resimlerle süsleriz.” maddeleridir.

Öğrencilerin öğrenci merkezli etkinliklere vermiş olduğu yanıtların sınıflara göre dağılımları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrenci Merkezli Etkinliklere Verilen Yanıtların Sınıf Düzeyinde Dağılımı

		Sınıf							
Madde		5. Sınıf		5. Sınıf (Dil)		6. Sınıf		6. Sınıf (Dil)	
		N	%	n	%	N	%	n	%
Madde1	Hiçbir zaman	28	37,30	48	55,80	21	29,60	14	70,00
	Bazen	28	37,30	31	36,00	39	54,90	6	30,00
	Her zaman	19	25,30	7	8,10	11	15,50	0	0
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde2	Hiçbir zaman	45	60,00	76	88,40	49	69,00	19	95,00

	Bazen	18	24,00	8	9,30	18	25,40	1	5,00
	Her zaman	12	16,00	2	2,30	4	5,60	0	0
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde3	Hiçbir zaman	20	26,70%	7	8,10	6	8,50%	0	0,00%
	Bazen	34	45,30	44	51,20	37	52,10	15	75,00
	Her zaman	21	28,00	35	40,70	28	39,40	5	25,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde4	Hiçbir zaman	20	26,70	27	31,40	13	18,30	7	35,00
	Bazen	31	41,30	28	32,60	32	45,10	11	55,00
	Her zaman	24	32,00	31	36,00	26	36,60	2	10,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde 5	Hiçbir zaman	59	78,70	28	32,60	51	71,80	1	5,00
	Bazen	11	14,70	28	32,60	17	23,90	5	25,00
	Her zaman	5	6,70	30	34,90	3	4,20	14	70,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde 6	Hiçbir zaman	58	77,30	81	94,20	65	91,50	20	100,00
	Bazen	8	10,70	3	3,50	5	7,00	0	0,00
	Her zaman	9	12,00	2	2,30	1	1,40	0	0,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde7	Hiçbir zaman	44	58,70	54	62,80	40	56,30	9	45,00
	Bazen	15	20,00	22	25,60	24	33,80	11	55,00

	Her zaman	16	21,30	10	11,60	7	9,90	0	0,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde 8	Hiçbir zaman	61	81,30	56	65,10	54	76,10	12	60,00
	Bazen	8	10,70	19	22,10	14	19,70	8	40,00
	Her zaman	6	8,00	11	12,80	3	4,20	0	0,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde9	Hiçbir zaman	19	25,30	26	30,20	21	29,60	4	20,00
	Bazen	32	42,70	41	47,70	36	50,70	10	50,00
	Her zaman	24	32,00	19	22,10	14	19,70	6	30,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde 10	Hiçbir zaman	31	41,30	56	65,10	33	46,50	8	40,00
	Bazen	26	34,70	24	27,90	23	32,40	11	55,00
	Her zaman	18	24,00	6	7,00	15	21,10	1	5,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde 11	Hiçbir zaman	44	58,70	47	54,70	33	46,50	11	55,00
	Bazen	19	25,30	24	27,90	26	36,60	6	30,00
	Her zaman	12	16,00	15	17,40	12	16,90	3	15,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde 12	Hiçbir zaman	37	49,30	34	39,50	34	47,90	10	50,00
	Bazen	25	33,30	33	38,40	21	29,60	8	40,00
	Her zaman	13	17,30	19	22,10	16	22,50	2	10,00

	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde 13	Hiçbir zaman	20	26,70%	12	14,00	22	31,00	0	0,00
	Bazen	29	38,70	25	29,10	22	31,00	3	15,00
	Her zaman	26	34,70	49	57,00	27	38,00	17	85,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde 14	Hiçbir zaman	55	73,30	68	79,10	53	74,60	15	75,00
	Bazen	12	16,0	12	14,00	12	16,90	5	25,00
	Her zaman	8	10,70	6	7,00	6	8,50	0	0,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde 15	Hiçbir zaman	28	37,30	34	39,50	34	47,90	3	15,00
	Bazen	23	30,70	34	39,50	21	29,60	13	65,00
	Her zaman	24	32,00	18	20,90	16	22,50	4	20,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00

Tablo 7’de öğrenci merkezli etkinliklerin en az yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf düzeyinde kullanıldığı görülmüştür.

İngilizce dersinde kullanılan öğretmen merkezli etkinliklerin madde dağılımları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Merkezli Etkinlikler Alt Boyutu Madde Dağılımları

Öğretmen Merkezli Etkinlikler Alt Boyutu Maddeleri	N	%
---	---	---

	Hiçbir Zaman	115	45,6
Ders kitabındaki İngilizce diyalogları ezberleriz.	Bazen	87	34,5
	Her Zaman	50	19,8
	Toplam	252	100,0
	Hiçbir Zaman	54	21,4
Öğretmenimiz tahtada	Bazen	79	31,3
gramer/dilbilgisi kurallarını anlatır.	Her Zaman	119	47,2
	Toplam	252	100,0
	Hiçbir Zaman	40	15,9
Öğretmenimiz ezberlememiz için	Bazen	73	29,0
kelimeler verir.	Her Zaman	139	55,2
	Toplam	252	100,0
	Hiçbir Zaman	35	13,9
Kelime ya da cümleleri Türkçe'ye	Bazen	49	19,4
ya da İngilizce'ye çeviririz.	Her Zaman	168	66,7
	Toplam	252	100,0
	Hiçbir Zaman	30	11,9
Öğretmenin arka arkaya sorduğu	Bazen	90	35,7
İngilizce sorulara cevap veririz.	Her Zaman	132	52,4
	Toplam	252	100,0
İngilizce kelime ya da cümleleri	Hiçbir Zaman	20	7,9

yüksek sesle tekrar ederiz.	Bazen	66	26,2
	Her Zaman	166	65,9
	Toplam	252	100,0

Tablo 8’de öğrenci öğretmen merkezli en yüksek etkinlik maddeleri %66,7 ile “Kelime ya da cümleleri Türkçe’ye ya da İngilizce’ye çeviririz.” ve %65,9 ile “İngilizce kelime ya da cümleleri yüksek sesle tekrar ederiz.” maddeleridir. Genel anlamda öğretim etkinlikleri ölçeğindeki cevap dağılımlarına bakıldığında etkinlerin öğretmen merkezli etkinlikler başlığındaki maddelerde toplandığı görülmüştür.

Öğrencilerin öğretmen merkezli etkinliklere verdiklerin yanıtların sınıf düzeyinde dağılımları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Merkezli Etkinliklere Verilen Yanıtların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

		Sınıf							
Madde		5. Sınıf		5. Sınıf (Dil)		6. Sınıf		6. Sınıf (Dil)	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Madde 1	Hiçbir zaman	8	10,70	22	25,60	10	14,10	0	0,00
	Bazen	25	33,30	28	32,60	12	16,90	8	40,00
	Her zaman	42	56,00	36	41,90	49	69,00	12	60,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde 2	Hiçbir zaman	12	16,00	7	8,10	16	22,50	0	0,00
	Bazen	18	24,00	18	20,90	12	16,90	1	5,00
	Her zaman	45	60,00	61	70,90	43	60,60	19	95,00

	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde 3	Hiçbir zaman	8	10,70	5	5,80	7	9,90	0	0,00
	Bazen	17	22,70	23	26,70	23	32,40	3	15,00
	Her zaman	50	66,70	58	67,40	41	57,70	17	85,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde 4	Hiçbir zaman	11	14,70	7	8,10	11	15,50	1	5,0
	Bazen	20	26,70	34	39,50	28	39,40	8	40,00
	Her zaman	44	58,70	45	52,30	32	45,10	11	55,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde 5	Hiçbir zaman	48	64,00	62	72,10	54	76,10	16	80,00
	Bazen	14	18,70	15	17,40	11	15,50	4	20,00
	Her zaman	13	17,30	9	10,50	6	8,50	0	0,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00
Madde 6	Hiçbir zaman	27	36,00	48	55,80	34	47,90	6	30,00
	Bazen	28	37,30	24	27,90	24	33,80	13	65,00
	Her zaman	20	26,70	14	16,30	13	18,30	1	5,00
	Total	75	100,00	86	100,00	71	100,00	20	100,00

Tablo 9’da öğretmen merkezli etkinliklerin en az uygulandığı sınıf düzeyinin normal ingilizce öğretimi gören 6.sınıfların olduğu görülmüştür.

4.2.3. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin incelenmesi

Tabloda 10’da İngilizce konuşma kaygısı ölçeği madde dağılımları verilmiştir.

Tablo 10

İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Madde Dağılımları

İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Maddeleri		N	%
Yabancı birisiyle İngilizce bir şeyler konuşmayı seviyorum.	Hiç Katılmıyorum	28	11,1
	Katılmıyorum	18	7,1
	Kararsızım	71	28,2
	Katılıyorum	80	31,7
	Tamamen Katılıyorum	55	21,8
	Toplam	252	100,0
İngilizce dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok kaygılanırım.	Hiç Katılmıyorum	30	11,9
	Katılmıyorum	59	23,4
	Kararsızım	75	29,8
	Katılıyorum	54	21,4
	Tamamen Katılıyorum	34	13,5
	Toplam	252	100,0
İngilizce dersinde konuşurken kendime güvenirim.	Hiç Katılmıyorum	22	8,7
	Katılmıyorum	25	9,9

	Kararsızım	58	23,0
	Katılıyorum	58	23,0
	Tamamen Katılıyorum	89	35,3
	Toplam	252	100,0
	Hiç Katılmıyorum	57	22,6
	Katılmıyorum	55	21,8
İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından endişe duyarım.	Kararsızım	61	24,2
	Katılıyorum	45	17,9
	Tamamen Katılıyorum	34	13,5
	Toplam	252	100,0
	Hiç Katılmıyorum	72	28,6
	Katılmıyorum	42	16,7
İngilizce konuşurken tedirgin olurum.	Kararsızım	38	15,1
	Katılıyorum	72	28,6
	Tamamen Katılıyorum	28	11,1
	Toplam	252	100,0
	Hiç Katılmıyorum	71	28,2
	Katılmıyorum	64	25,4
İngilizce dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.	Kararsızım	54	21,4
	Katılıyorum	45	17,9
	Tamamen Katılıyorum	18	7,1

	Toplam	252	100,0
	Hiç Katılmıyorum	71	28,2
	Katılmıyorum	47	18,7
İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden kaygı duyarım.	Kararsızım	31	12,3
	Katılıyorum	49	19,4
	Tamamen Katılıyorum	54	21,4
	Toplam	252	100,0
	Hiç Katılmıyorum	34	13,5
	Katılmıyorum	48	19,0
Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuğunu düşünürüm.	Kararsızım	72	28,6
	Katılıyorum	57	22,6
	Tamamen Katılıyorum	41	16,3
	Toplam	252	100,0
	Hiç Katılmıyorum	27	10,7
	Katılmıyorum	34	13,5
Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşma konusunda kendime güvenirim.	Kararsızım	65	25,8
	Katılıyorum	64	25,4
	Tamamen Katılıyorum	62	24,6
	Toplam	252	100,0
İngilizce konuşurken, ana dilden İngilizce diline kelimeleri tek tek tercüme	Hiç Katılmıyorum	57	22,6
	Katılmıyorum	70	27,8

ettiğimde kendimi tedirgin hissedirim.	Kararsızım	60	23,8
	Katılıyorum	40	15,9
	Tamamen Katılıyorum	25	9,9
	Toplam	252	100,0
İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermek beni utandırır.	Hiç Katılmıyorum	105	41,7
	Katılmıyorum	58	23,0
	Kararsızım	25	9,9
	Katılıyorum	35	13,9
İngilizce dersinde konuşurken hata yapmaktan korkarım.	Tamamen Katılıyorum	29	11,5
	Toplam	252	100,0
	Hiç Katılmıyorum	64	25,4
	Katılmıyorum	44	17,5
Öğretmenin İngilizce olarak ne dediğini anlamadığım zaman kendimi tedirgin hissedirim.	Kararsızım	27	10,7
	Katılıyorum	71	28,2
	Tamamen Katılıyorum	46	18,3
	Toplam	252	100,0
	Hiç Katılmıyorum	57	22,6
	Katılmıyorum	59	23,4
	Kararsızım	40	15,9
	Katılıyorum	51	20,2
	Tamamen Katılıyorum	45	17,9

	Toplam	252	100,0
	Hiç Katılmıyorum	61	24,2
	Katılmıyorum	55	21,8
İngilizce öğretmeni bana sorular sorduğunda, kendimi gergin hissedirim.	Kararsızım	32	12,7
	Katılıyorum	56	22,2
	Tamamen Katılıyorum	48	19,0
	Toplam	252	100,0
	Hiç Katılmıyorum	87	34,5
	Katılmıyorum	48	19,0
İngilizce konuşma yaparken korku içinde olurum.	Kararsızım	42	16,7
	Katılıyorum	43	17,1
	Tamamen Katılıyorum	32	12,7
	Toplam	252	100,0
	Hiç Katılmıyorum	40	15,9
	Katılmıyorum	64	25,4
İngilizce konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğim diye kaygı duyarım.	Kararsızım	43	17,1
	Katılıyorum	63	25,0
	Tamamen Katılıyorum	42	16,7
	Total	252	100,0

Tablo 10'a göre öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı durumlarını ortaya koyan maddeler göz önünde bulundurulduğunda en yüksek katılımın olduğu madde %46,5 ile "İngilizce

dersinde konuşurken hata yapmaktan korkarım.” maddesi iken, en düşük katılım %25,0 ile “İngilizce dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.” maddesine olmuştur.

Tablo 11’de öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri verilmiştir. Konuşma kaygısının sınıflara göre gösterdikleri farkların belirlenebilmesi için Kruskal Wallis – H testi uygulanmıştır.

Tablo 11

Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygı Düzeyleri

	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum	P
Konuşma Kaygısının Sınıflara Göre İncelenmesi	5. Sınıf	75	2,896	0,713	1,25	4,56	0,749
	5. Sınıf – Dil	86	2,935	0,745	1,69	4,38	
	6. Sınıf	71	2,971	0,665	1,19	4,38	
	6. Sınıf – Dil	20	2,806	0,708	1,75	4,38	
	Genel	252	2,913	0,707	1,19	4,56	

$p>0,05$

Tablo 11’e göre konuşma kaygısının sınıflara göre gösterdikleri fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$p>0,05$].

Bununla birlikte tüm öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin ($\bar{x}=2,913$) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.4. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının, öğrenci merkezli etkinliklerin ve öğretmen merkezli etkinliklerin öğrencilerin cinsiyetlerine göre incelenmesi

Tablo 12’de öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı, öğrenci merkezli öğretim etkinlikleri ve öğretmen merkezli öğretim etkinlikleri puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması verilmiştir. Öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri ile öğretim etkinlikleri ölçeğinin öğretmen merkezli etkinlikler alt boyutu puanları ve öğrenci merkezli etkinlikler alt boyutu puanlarının cinsiyete göre gösterdiği farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi için ilgili değişkenlere bağımsız örneklem t-testi analizi uygulanmıştır.

Tablo 12

Konuşma Kaygısı, Öğrenci Merkezli Öğretim Etkinlikleri ve Öğretmen Merkezli Öğretim Etkinlikleri Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	T	df	P
Öğretmen Merkezli Etkinlikler	Kız	134	2,358	0,407	1,631	250	0,104
	Erkek	118	2,271	0,439			
Öğrenci Merkezli Etkinlikler	Kız	134	1,642	0,355	0,169	250	0,866
	Erkek	118	1,635	0,374			
Konuşma Kaygısı	Kız	134	3,011	0,678	2,114	250	0,036*
	Erkek	118	2,823	0,729			

*p<0,05

Tablo 12'ye göre öğretmen merkezli etkinlikler ($t=1,631$; $p=0,104$) ve öğrenci merkezli etkinliklerin ($t=0,169$; $p=0,866$) cinsiyete göre gösterdikleri farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir [$p>0,05$].

Konuşma kaygısı puanlarının ($t=2,114$; $p=0,036$) ise cinsiyete göre gösterdiği farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ([$p<0,05$].

Buna göre kız öğrencilerin konuşma kaygısı puanları ($\bar{x}=3,011$), erkek öğrencilerin konuşma kaygısı puanlarından ($\bar{x}=2,823$), istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir.

4.2.5. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının, öğrenci merkezli etkinliklerin ve öğretmen merkezli etkinliklerin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre incelenmesi

Tablo 13'te konuşma kaygısı, öğrenci merkezli öğretim etkinlikleri ve öğretmen merkezli öğretim etkinlikleri puanlarının sınıfa göre karşılaştırılması yapılmıştır. Öğretim etkinlikleri ölçeğinin öğretmen merkezli etkinlikler alt boyutu puanları, öğrenci merkezli etkinlikler alt boyutu puanları ve konuşma kaygısı puanlarının sınıfa göre gösterdiği farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi için ilgili değişkenlere Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 13

Konuşma Kaygısı, Öğrenci Merkezli Öğretim Etkinlikleri ve Öğretmen Merkezli Öğretim Etkinlikleri Puanlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılması

	Sınıf	N	Ortalama $\pm$ Std.Sapma	Kruskal		
				-Wallis H	Df	P
Öğretmen Merkezli Etkinlikler	5.Sınıf	75	2,275 $\pm$ 0,420	9,708	3	0,021*
	5. Sınıf (Dil)	86	2,350 $\pm$ 0,414			
	6. Sınıf	71	2,253 $\pm$ 0,463			

	6. Sınıf (Dil)	20	2,558±0,197			
	5.Sınıf	75	1,683±0,422			
Öğrenci	5. Sınıf (Dil)	86	1,610±0,354			
Merkezli				1,425	3	0,700
Etkinlikler	6. Sınıf	71	1,628±0,347			
	6. Sınıf (Dil)	20	1,636±0,190			
	5.Sınıf	75	2,895±0,712			
Konuşma	5. Sınıf (Dil)	86	2,935±0,744			
Kaygısı				1,218	3	0,749
	6. Sınıf	71	2,971±0,664			
	6. Sınıf (Dil)	20	2,806±0,707			

*p<0,05

Tablo 13'e göre öğretmen merkezli etkinlikler (H=9,708; p=0,021) sınıfa göre anlamlı farklılık göstermektedir. [$p<0,05$]

Öğrenci merkezli etkinliklerin (H=1,425; p=0,700) ve konuşma kaygısı puanlarının (H=1,218; p=0,749) sınıfa göre gösterdikleri farklar ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.[$p>0,05$]

Öğretmen merkezli etkinlikler alt boyutunun sınıflara göre gösterdiği farkın kaynağının belirlenebilmesi için Mann-Whitney U testi yapılmış ve test sonuçları tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmen Merkezli Etkinlikler Alt Boyutunun Sınıflara Göre Gösterdiği Farkın Kaynağına Yönelik Yapılan Tamhane's Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		Ortalamalar		Std. Hata	P
(I) Sınıf	(J) Sınıf	Farkı			
		(I-J)			
Öğretmen Merkezli Etkinlikler	5. Sınıf (Dil)	-0,0752	0,066	0,219	
	5. Sınıf	6. Sınıf	0,0220	0,073	0,903
		6. Sınıf (Dil)	-,282*	0,065	0,004*
	5. Sınıf	6. Sınıf	0,097	0,070	0,194
	(Dil)	6. Sınıf (Dil)	-,207*	0,062	0,043
	6. Sınıf	6. Sınıf (Dil)	-,304*	0,070	0,005*

*p<0,001

Tablo 14'e göre 5. Sınıf ve 6. Sınıf Dil sınıfları arasındaki farklar ($p=0,004$) ile 6. Sınıf ve 6.Sınıf Dil sınıfları arasındaki farklar ($p=0,043$) ve 6.sınıf ve 6.sınıf dil arasındaki farklar ($p=0,043$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre 6.sınıf dil sınıflarının en diğer sınıflardan daha çok öğretmen merkezli etkinlik yaptığı görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da konuşma kaygısının da en düşük olduğu sınıf 6.sınıf dil sınıflarıdır.

4.2.6. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının, öğrenci merkezli etkinliklerin ve öğretmen merkezli etkinliklerin öğrencilerin İngilizce dersi karne notlarına göre incelenmesi

Tablo 15'te konuşma kaygısı, öğrenci merkezli öğretim etkinlikleri ve öğretmen merkezli öğretim etkinleri puanlarının karne notuna göre karşılaştırılması yapılmıştır. Öğretim etkinlikleri ölçeğinin öğretmen merkezli etkinlikler alt boyutu puanları, öğrenci merkezli

etkinlikler alt boyutu puanları ve konuşma kaygısı puanlarının karne notuna göre gösterdiği farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi için ilgili değişkenlere Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 15

Konuşma Kaygısı, Öğrenci Merkezli Öğretim Etkinlikleri ve Öğretmen Merkezli Öğretim Etkinlikleri Puanlarının Karne Notuna Göre Karşılaştırılması

	Karne Notu	N	Ortalama±Std.Sapma	Kruskal-Wallis H	d f	P
Öğretmen Merkezli Etkinlikler	0-44	8	2,166±0,487	3,903	4	0,419
	45-54	6	2,138±0,323			
	55-69	14	2,226±0,406			
	70-84	33	2,323±0,485			
	85-100	191	2,335±0,414			
Öğrenci Merkezli Etkinlikler	0-44	8	1,816±0,402	3,819	4	0,431
	45-54	6	1,833±0,514			
	55-69	14	1,671±0,439			
	70-84	33	1,711±0,440			
	85-100	191	1,618±0,334			
Konuşma Kaygısı	0-44	8	3,00±0,633	5,825	4	0,213
	45-54	6	2,979±0,747			
	55-69	14	3,250±0,790			

70-84	33	3,00±0,684
85-100	191	2,879±0,706

p<0,05

Tablo 15'e göre öğretmen merkezli etkinlikler (H=3,903; p=0,419), öğrenci merkezli etkinlikler (H=3,819; p=0,431) ve konuşma kaygısı puanlarının (H=5,825; p=0,213) sınıfa göre gösterdikleri farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. [$p>0,05$]



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara, sonuçlara yönelik tartışma ile öneriler bölümlerine yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve tartışma

İngilizce dersinde kullanılan etkinliklerin İngilizce konuşma kaygısı üzerinde ki etkisinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada toplanan veriler doğrultusunda aşağıda ki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. İngilizce dersinde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları üzerinde ki etkisine yönelik sonuçlar

İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler ile öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu öğrenci ve öğretmen merkezli etkinliklerin etkililiğini karşılaştıran Kariuki ve Bush (2008) tarafından yapılan makale çalışmasında elde edilen sonuçlar ile çatışmaktadır. Bunun dışında Shand (2008), Şimşek ve Karal (2014), Tsiplakides ve Keramida (2009) araştırmalarında öğrenci merkezli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde olumlu yönde etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. İngilizce dersinde kullanılan etkinlikler ile öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen öğretmen merkezli etkinlikler ile öğrenci merkezli etkinlikler arasında pozitif yönlü ve orta dereceli istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu öğretmen ve öğrenci merkezli etkinliklerin birlikte uygulandığını ortaya koymaktadır. Chang (2011), Fazal, Majoka, Ahmad (2016) ve Walia (2012) tarafından yürütülen araştırmalar da akıcılık, doğruluk, dilbilgisel yeterlik, iletişimsel yeterlik gibi hedef dile ait özelliklerin bir bütün olarak

geliştirilebilmesi adına öğrenci merkezli etkinlikler ile öğretmen merkezli etkinliklerin birlikte uygulanması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Kalia (2017) ise yapmış olduğu çalışmada yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin her sınıfta her zaman aynı etkiyi göstermeyeceğini bu sebeple yöntemlerin öğrenci ihtiyaçlarına yönelik seçilmesi ve uyarlanması gerektiğini dile getirmiştir. Bu sebeple bu araştırma dâhilinde İngilizce derslerinde uygulanan etkinliklerin öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olarak yürütüldüğü, ancak araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenci grubunun spesifik olarak İngilizce konuşma kaygıları üzerinde anlamlı bir etki gösterecek yeterli etkinlik çeşitliliği sağlanmadığı veya vakit ayrılmadığı söylenebilir.

Bunun yanı sıra etkinliklerin konuşma kaygısı ile arasında ki ilişki tek tek incelenmiş olup iki madde dışında diğerleri ile herhangi bir ilişki bulunmadığı ortaya konmuştur. Bu maddelerden birisi öğretmen merkezli etkinliklerden “İngilizce kelimeleri ya da cümleleri yüksek sesle tekrar ederiz.” maddesidir. Bu madde ile konuşma kaygısı arasında negatif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak Kuliahana ve Marzuki (2020) tarafından yapılan çalışmada İngilizce derslerinde tekrar tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin öz güvenlerini arttırdığı, sınıf önünde konuşma endişelerinin ortadan kalktığı, derse katılım isteklerinin arttığı, konuşma becerilerinin geliştiği, doğru ve akıcı cümleler kurdukları ortaya konmuştur. Diğer madde ise öğrenci merkezli etkinliklerden “İngilizce öğretmenimiz tahtaya resimler çizerek ders anlatır.” maddesidir. Bu madde ile İngilizce konuşma kaygısı arasında ise pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik uyarlanmadıkça tahtaya resimler çizilerek ders işlenmesinin öğrencilerin konuşma kaygıları üzerinde bir etkisinin olmayacağı söylenebilir. Üstelik ne konuda ve nasıl konuşulacağı üzerine bir ön bilgi veya yönerge verilmeden yalnızca resimler çizilerek veya kullanılarak dersin yürütülmesi öğrencilerin konuşma kaygılarını da doğal olarak arttıracaktır. Nasri, Namaziandost ve Akbari (2019) tarafından yürütülen çalışmada resimli girdilerin derse ısınma aşamasında kullanıldığı görülmekte ve öğrencilerin bu resimler üzerinde yorumlar yapmaları istenmektedir. Bu şekilde öğrencilerin konuşmalarının daha doğru ve akıcı bir hale geldiği de ortaya konmuştur. Sonuç olarak resimli materyaller öğrencileri İngilizce konuşmaya yönlendirecek şekilde kullanıldığı takdirde, öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

5.1.2. İngilizce dersinde kullanılan etkinliklere yönelik elde edilen sonuçlar

İngilizce dersinde kullanılan öğretim etkinlikleri ölçeği öğrenci merkezli etkinlikler ve öğretmen merkezli etkinlikler olarak iki alt boyuta ayrılmıştır. Sınıf içerisinde yapılan öğrenci merkezli etkinlikler öğrencilerin vermiş olduğu “her zaman” yanıtı göz önünde bulundurularak en az yapılan etkinlikten en sık yapılan etkinliğe göre şu şekilde sıralanabilir.

- Öğretmenimiz sınıfa kukla getirerek İngilizce konuşturur. (%4,8)
- Öğretmenimiz derse resimli kartlar getirir. (%7,1)
- Derslerde kâğıt ya da kartondan saat, kukla, maske, takvim, tebrik kartı, davetiye gibi ürünler hazırlarız (%7,9)
- İngilizce tekerlemeler, fıkralar, şiirler söyleriz (%7,9)
- Sınıfımızın duvarlarını İngilizce yazılar ve resimlerle süsleriz. (%11,1)
- Derslerde İngilizce film, çizgi film seyrederiz. (%13,1)
- İngilizce öğretmenimiz tahtaya resimler çizerek ders anlatır. (%14,7)
- Üçerli-dörderli gruplara ayrılarak İngilizce konuşma etkinlikleri yaparız. (%15,9)
- İngilizce rol oynama, drama, piyes gibi etkinlikler yaparız. (%16,7)
- Derslerde yabancı kültürlerle kendi kültürümüzü karşılaştırırız. (%19,0)
- İngilizce masal ve hikâyeler okuruz. (%20,6)
- Hep birlikte İngilizce şarkılar söyleriz. (%24,6)
- İngilizce dersinde arkadaşımızla eşli çalışmalar yaparız. (%25,0)
- İngilizce bilmece ve bulmacalar çözeriz. (%32,9)
- Derslerimizde İngilizce oyunlar oynarız. (%35,3)

Öğrenci merkezli etkinliklere verilen yanıtlar göz önünde bulundurulduğuna %50’nin üzerine çıkabilen bir etkinlik çeşidi görülememektedir. Sıralama dikkate alındığında ise öğretmenlerin zaman almayacak veya daha kolay ulaşabilecek materyaller ile derslerini yürütmeyi tercih ettiği söylenebilir. Yabancı dil derslerinde öğrencilerin aktif bir şekilde derslerde yer alması gerektiği gerçeğinin bu sonuçlar doğrultusunda göz ardı edildiği söylenebilir. Güncellenen MEB İngilizce dersi öğretim programına (2018b) göre yapılan etkinliklerin çoğunlukla öğrenci merkezli olarak yürütülmesi gerekmektedir. Ancak araştırma sonuçlarına göre bu gerekliliğin yerine getirelemediği aşikârdır. Bu durum ders saatinin yetersiz kalması, teknik yetersizlikler, öğretmenin ders işleyiş tarzı gibi faktörler sebebiyle mümkün olamayabilmektedir.

Sınıf içerisinde yapılan öğretmen merkezli etkinlikler ise öğrencilerin vermiş olduğu “her zaman” yanıtı göz önünde bulundurularak en az yapılan etkinlikten en sık yapılan etkinliğe göre şu şekilde sıralanabilir.

- Ders kitabındaki İngilizce diyalogları ezberleriz. (%19,8)
- Öğretmenimiz tahtada gramer / dilbilgisi kurallarını anlatır. (%47,2)
- Öğretmenin arka arkaya sorduğu İngilizce sorulara cevap veririz. (%52,4)
- Öğretmenimiz ezberlememiz için kelimeler verir. (%55,2)
- İngilizce kelime ya da cümleleri yüksek sesle tekrar ederiz. (65,9)
- Kelime ya da cümleleri Türkçe ya da İngilizce’ye çeviririz. (%66,7)

Öğretmen merkezli etkinliklere verilen yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda %50’ye yakın veya %50’den daha fazla oranda yanıtların verildiği görülmektedir. Sınıf içerisinde öğretmen merkezli etkinliklerin daha sık yürütüldüğü söylenebilir. Genel olarak öğrenci ve öğretmen merkezli etkinliklerin birlikte yürütüldüğü de görülmektedir. Ancak yabancı dil öğretiminde öğrencinin motivasyonunu arttırmak, öğrenciyi dil öğrenim sürecinde daha aktif bir hale getirmek için öğrenci merkezli etkinliklere daha çok ağırlık verilmelidir.

Öğrencilerin verdiği yanıtlar göz önünde bulundurularak araştırmada uygulanan etkinlik ölçeği içerisinde ki tüm etkinliklerin uygulandığı ve tüm materyallerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu etkinlikler ve materyaller şu şekilde sıralanabilir:

- Kuklalar
- Resimli kartlar
- Kâğıt veya kartondan ürün üretimi
- Tekerlemeler, fıkralar, şiirler
- Duvar süslemeleri
- Film ve çizgi film
- Grup çalışmaları
- Rol oynama, drama, piyes
- Kültür karşılaştırması
- Masal ve hikâyeler
- İngilizce şarkılar
- İkili çalışmalar
- Bilmece ve bulmacalar
- Oyunlar

- Diyalog ezberleme
- Dilbilgisi anlatımı
- Soru cevap alıştırmalar
- Kelime ezberi
- Tekrarlama
- Çeviri yapma

Araştırmada ulaşılan etkinlik çeşitlerinin Barahmeh, Bsharat ve Turkman (2021), Ertürk ve Üstündağ (2007), Lee ve Lin (2015), Sevinç ve Erişen (2021), Su Bergil (2010), Tuncel ve Kılıç (2009) ve Vargas Pacheco (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmaların çoğunlukla öğrenci merkezli etkinlikler ile yürütüldüğü tespit edilmiştir. Ancak İngilizce dersini yalnızca öğretmen merkezli veya yalnızca öğrenci merkezli olarak yürütülmesi doğru değildir. Öğretme ortamı ve öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kullanılan materyal, seçilen yaklaşım ve öğretim programı uyarlanmalıdır. Hiçbir yöntem iyi veya kötü değildir; yöntemler etkili veya etkisiz bir şekilde kullanılıyordu. Hedef dilin ne şartlar altında ve ne amaçla öğretildiğine yönelik en etkili metodun seçilmesi gerekir. Dil öğretiminin tek amacı yalnızca öğrencileri sınava tabii tutmak değil öncelikli amacı dili faydalı bir şekilde kullanmalarını sağlamak olmalıdır (Kalia, 2017). Bhatti ve Mukhtar (2017) tarafından yapılan makale çalışmasında da İngilizce öğretimi noktasında dilbilgisi çeviri yöntemi ile düzvarım yönteminin etkililiğini araştırmışlar ve bu iki metodun birlikte kullanılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada elde edilen bulgular etkinlik çeşitliliğini ortaya koyarken öğretmen merkezli etkinliklerin sıklıkla kullanıldığını ortaya koymaktadır. Kalia (2017) tarafından yapılan makale çalışması da göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmada bu sonuca ulaşılmasının sebebi ders işleniş sürecinin dil öğretme ortamına ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olarak şekillendirilmiş olabileceği, bu sebeple araştırmanın örneklemine yönelik tercih edilen etkinliklerin çoğunlukla öğretmen merkezli olarak yürütüldüğü şeklinde açıklanabilir.

5.1.3. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri ve öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin sınıflara göre karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar

Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri sınıflara göre incelenmiş olup öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının sınıflara göre gösterdikleri farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç göz önünde bulundurulduğunda araştırma Özkan ve Karabıyık (2017) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen İngilizce konuşma kaygısının en çok olduğu sınıf düzeyinden en az olduğu sınıf düzeyine doğru 6.sınıflar ($x=2,971$), yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf ($x=2,935$), 5.sınıflar ($x=2,896$) ve yabancı dil ağırlıklı 6. sınıflar ($2,806$) şeklinde sıralanabilir. Değerler göz önünde bulundurulduğunda sınıflar arasında çok küçük farklar olduğu görülmektedir.

5 ve 6.sınıfların İngilizce konuşma kaygı düzeyleri incelendiğinde 5.sınıfların kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi küçük yaş gruplarının hata yapmaktan korkmama, daha az kaygı duyma, yabancı dil öğrenme noktasında yetişkinlere göre daha iyi bir performans gösterme gibi özelliklere sahip olmaları şeklinde açıklanabilir (Krashen ve Terrell, 1998). Bu noktada Akar (2021) ve Yağcı ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmalar ile benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Tüm bu çalışmalarda İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin yaş ilerledikçe arttığı gözlemlenmiştir.

Yabancı dil ağırlıklı 5.sınıflar ile yabancı dil ağırlıklı 6.sınıflar göz önünde bulundurulduğunda ise bu durumun tersi söz konusudur. Bu noktada da yabancı dil ağırlıklı 6.sınıf öğrencilerinin bir önceki sene gerekli temelleri atmış olmaları, yabancı dil sınıfına adapte olmuş olmaları kaygı düzeylerinin düşmesine katkı sağladığı söylenebilir. Yabancı dil ağırlıklı 5.sınıflarda İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olması ise öğrencilerin dil sınıfı ile yeni tanışıyor olması, arkadaş çevrelerinin yeni değişmiş olması, birbirlerine alışma ve adapte olma süreçleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin motivasyonlarını etkileyecek birçok faktör olduğu görülmektedir.

Tüm öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($x=2,913$). Bu noktada Akar (2021) ve Yağcı ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmalar ile benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Öztürk ve Gürbüz (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri düşük olarak tespit edilirken, Agudo (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler uzun zamandır İngilizce öğrenmelerine rağmen öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur.

Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin orta düzeyde olması öğrencilerin temel İngilizce eğitimi almış olmaları, öğrendikleri kadarı ile artık hedef dile ait bilgilerin bir kısmına hâkim olmaları, kaygı duymamaları adına tanıdıkları arkadaşları ile eğitimlerine devam ediyor olmaları gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını azaltmaya yönelik etkinliklerin yeterince uygulanmaması, öğrencilerin İngilizce konuşma konusunda yeterince teşvik edilmemesi, İngilizcenin yalnızca sınıf içerisinde kullanılması, sınıf dışında kullanımının yetersiz kalması, bu sebeple dile maruz kalma süresinin azalması, etkinliklerin sürekli olarak geleneksel öğretim yöntemleri ile uygulanması gibi sebepler ise öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin azalmasına engel olan sebepler olarak sıralanabilir.

5.1.4. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri, öğrenci merkezli etkinlikler ve öğretmen merkezli etkinliklerin cinsiyete göre karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar

Toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre öğretmen merkezli etkinlikler ve öğrenci merkezli etkinliklerin cinsiyete göre gösterdikleri farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlıdır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygıları üzerine Tercan ve Dikilitaş (2015) ve Luo (2014) tarafından yapılan araştırmaların sonucu ile paralellik göstermektedir. Şener (2017), Özkan ve Karabıyık (2017), Erden ve Batumlu (2007) ve Çubukçu (2008) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğrencilerin yabancı dil kaygısı veya yabancı dil konuşma kaygısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri ($x=3,011$) erkek öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinden ($x=2,823$) daha yüksektir. Araştırma bu noktada Balemir (2009), Çağatay (2015), Karataş, Alci, Bademcioğlu ve Ergin (2016), Luo (2014), Mohtasham ve Farnia (2017), Öztürk ve Gürbüz (2013), Tien (2018), ve Yağcı ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmalar ile paralellik gösterirken, Aydemir (2011) ve Debreli ve Demirkan (2016) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar ile çatışmaktadır. Balemir (2009) tarafından yapılan tez çalışmasında kız öğrencilerin verdiği yanıtlara göre

kız öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının daha yüksek olmasının sebebi dil öğrenmede daha çok başarılı olmak istemeleri şeklinde belirtilmiştir.

5.1.5. Öğrenci merkezli etkinlikler ve öğretmen merkezli etkinliklerin sınıflara göre karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar

Toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre öğrenci merkezli etkinliklerin sınıflara göre gösterdikleri farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak öğretmen merkezli etkinliklerin sınıflara göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yabancı dil ağırlıklı 6.sınıflarda daha fazla öğretmen merkezli etkinlik yapıldığı ve istatistiksel olarak anlamlı olmasa da İngilizce konuşma kaygısının en düşük olduğu sınıf düzeyinin yabancı dil ağırlıklı 6.sınıflar olduğu tespit edilmiştir. Kalia (2017) tarafından yapılan makale çalışmasında öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olarak etkinliklerin şekillendirilmesi gerektiği dile getirilmektedir. Yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programı göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil ağırlıklı 6.sınıfların bir önceki yılda İngilizce adına birçok konuda temel attıkları, kelime bilgilerini geliştirdikleri (MEB, 2018a), bununla birlikte dil sınıfına artık adapte olmuş olmaları düşünülebilir. Bu sebeple bu sınıf düzeyinde ağırlıklı olarak öğretmen merkezli etkinliklerin yürütülmesine sebep olmuş olsa da öğrenci merkezli etkinliklerin tamamen ikinci plana atılması öğrencilerde zamanla motivasyon ve istek kaybına sebep olabilir. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin yabancı dil ağırlıklı 6.sınıf düzeyinde az olması sevindirici bir durum olmakla birlikte zamanla bu kaygı durumunun tamamen kaybolması ve etkinliklerin de kaygıyı tamamen azaltmaya yönelik yürütülmesi gerektiği bir gerçektir.

5.1.6. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri, öğrenci merkezli etkinlikler ve öğretmen merkezli etkinliklerin karne notlarına göre karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar

Toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri, öğrenci merkezli etkinlikler ve öğretmen merkezli etkinliklerin karne notlarına göre gösterdikleri farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Balemir (2009) tarafından

yapılan tez çalışmasında öğrencilerin dil yeterlik düzeyleri ile yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri aralasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koyulurken, Debreli ve Demirkan (2016) tarafından yapılan makale çalışmasından öğrencilerin dil yeterlik düzeyleri ile yabancı dil konuşma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya konmuştur. Araştırmanın sonucu bu noktada Dikilitaş ve Tercan (2015), MacIntyre ve Gardner (1989) ve Yağcı ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile çatışmaktadır.

Bununla birlikte değerler incelendiğinde 0-44 puan aralığında ki öğrenci grubunda öğrenci merkezli etkinlikler daha sık yapılırken 85-100 puan aralığında ki öğrenci grubunda öğretmen merkezli etkinliklerin daha sık yapıldığı görülmüştür. Öğretmen merkezli etkinlikler dilbilgisi kurallarına odaklanma, kelime ezberletme şeklinde geleneksel yöntemlerle yürütülmektedir. Öğrencilerin karne notları da derste ki teorik bilgi düzeylerini ortaya koymaktadır. Bu sebeple öğretmen merkezli etkinliklerin, öğrencilerin daha çok İngilizce dil kurallarında başarılı olmalarına katkı sağladığı dolayısıyla yüksek karne notlarına sahip olmalarına sebep olduğu söylenebilir. Öğrenci merkezli etkinlikler ise öğrencileri dil öğreniminden ziyade dil edinimine yönlendirmektedir. Bu durumda etkili ve başarılı bir dil edinimi için İngilizcenin bir ders olarak değil bir dil olarak görülmesi gerektiğini, İngilizce ders başarısının değil öğrencilerin dili kullanabilme becerisinin ölçülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durumla ilgili Gelbal ve Kelecioğlu (2007) ve Seçkin (2011) tarafından yapılan araştırmalarda yabancı dil dersinde iletişim yeterliğine önem verilmesi ancak ölçme ve değerlendirme araçlarının iletişim kabiliyetini çözmeye yönelik olmaması, çoğunlukla test veya teorik bilgiyi ölçmeye yönelik olmaları öğretmenler tarafından eleştirilen bir problem olarak sunulmuştur. Bu uygulama öğrencilerde hedef dil yeterliklerini arttırsa da sınıf içerisinde konuşma kaygılarına yönelik çalışmaların yürütülmesine engel teşkil etmekte bu sebeple iletişim becerilerinin geliştirilmesi noktasında yetersiz kalmaktadır.

Öğrencilerin konuşma kaygısı incelendiğinde ise puan aralıkları ile konuşma kaygı düzeylerinin en düşük ve en yüksek karne notları düzeyinde 0-44 ($x=3,00$), 85-100 ($x=2,879$) şeklinde olduğu görülmektedir. Değerlere bakıldığında karne notları yüksek olan öğrencilerin en düşük kaygı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Araştırma bu noktada Debreli ve Demirkan (2016) tarafından yapılan makale çalışmasında elde edilen sonuçlar ile çatışmaktadır. Balemir (2009) tarafından yapılan tez çalışmasında öğrenciler hedef dil ile iletişim becerilerini ölçmeye yönelik girmiş oldukları sınavlarda bir puanlamaya maruz

kaldıklarında konuşma kaygılarının arttığını ortaya koymuştur. Bu sebeple düşük karne notlarına sahip olan öğrencilerin puanlama karşısında kaygılarının arttığı söylenebilir. Diğer karne notları incelendiğinde 45-54 ($x=2,979$), 55-69 ($x=3,250$), 70-84 ($x=3,00$) öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu duruma ders başarılarından ziyade öğrencilerin tamamen içsel motivasyonları, özgüvenleri, içe kapanıklık veya dışa dönüklük gibi kişisel özellikleri bir sebep olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin yaşadığı kaygının oluşturulmasında veya azaltılmasında bazı faktörler bulunmaktadır. Dil öğrenme çevresi ve sınıfta yürütülen ders süreci öğrencilerin kaygı düzeylerini etkilemektedir. Katı disiplin uygulanan ve tanımlanmış prosedürler ile belirlenmiş ölçme araçlarına dayalı ve sözlü iletişim gerektiren ders süreçlerinde öğrenciler daha çok kaygı duymaktadır. Öğrencilerin dil öğrenme ve öğretmenlerin dil öğretme noktasında sahip oldukları düşünceler de öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını etkilemektedir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde başarılı olma istekleri, bu sebeple hata yapmaktan korkmaları, hedef dile ait yeterince bilgilerinin olmamaları, dile ait zorluklar öğrencilerin kaygılarını arttıran faktörlerdendir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrenmeye ve öğretmeye yönelik tutumları, öğrenci hatalarına yönelik tepkileri ve hata düzeltme de ki tavırları da stresli veya güvenli bir sınıf ortamı oluşturmada oldukça etkilidir. Başarısız olma korkusu, öğretmen puanlaması, öğrenci öğretmen etkileşimi, kişisel kaygılar, olumsuz değerlendirilme korkusu, özgüven, öz algı ve sosyo kültürel faktörler öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını etkileyen diğer faktörlerdendir. Bazı uygulamalar ile öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını azaltmak mümkündür. Sürekli puanlama yapmak yerine öğrencilerin konuşmaları kesilmeden hataları not alınmalı. Grup çalışmaları ve proje çalışmaları uygulanmalı. Hata yapma korkusunun azaltılmasına yönelik iş birlikçi ve destekleyici sınıf atmosferi oluşturulmalı. Öğretmen ve öğrenci etkileşimi daha az resmi ve dostça olmalı. Dolaylı düzeltmelere yer verilmeli. Öğrencilerin sosyal imajı korunmalı, sınav sonuçları sınıf içerisinde ilan edilmemeli, öğrenciler her hangi bir hata yaptıklarında birbirlerine gülmemeleri sağlanmalı. Öğretmenin davranışları stresi ve kaygıyı azaltmak adına sosyal, dostça ve neşeli olmalı. Sözlü veya sözsüz olarak olumlu pekiştirmeler sağlanmalı. Öğrencilerin sınırlı kelime ve dil bilgilerine dikkat çekmeden, kısıtlı bilgilerini kullanarak yabancı dili konuşmaları sağlanmalı. Öğrencilerin içinde büyümüş oldukları kültürel sistem ve bu sistemde sahip oldukları cinsiyetin sosyal statüsü göz ardı edilmemeli (Sadeghi, Mohammadi ve Sedaghatgoftar, 2013).

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ve gelecek araştırmalara dayalı önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Sınıf ortamında öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısına sahip olup olmadıkları ve kişisel özellikleri analiz edilebilir. Bu analiz sonucuna göre ders planlaması yapılabilir.
- Dersler kız öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu göz önünde bulundurularak yürütülebilir.
- İngilizce'ye bir ders gözüyle değil, dil edinim süreci olarak bakılarak, buna yönelik özellikle ölçme değerlendirme durumları yeniden gözden geçirilebilir. Bu ölçme değerlendirme durumları ise sürece dayalı değerlendirmeye ve konuşma becerisini ölçmeye yönelik yürütülebilir.
- Öğrencilerin puanlamaya maruz kalmalarının öğrencileri olumsuz etkilediği göz önünde bulundurularak hedef dilin iletişim becerileri mümkün olduğunca sınıf içerisinde oluşturulan doğal ortamında gözlemlenebilir, öğrenciler puanlamaya maruz kalmadan gerekirse rubrik gibi ölçme araçları ile kendi dil gelişimlerinden haberdar olmaları sağlanabilir. Bu uygulama hedef dilin diğer becerileri için de sağlanabilir. Böylece tek bir sınav formatı ile hedef dilin dört temel becerisi (yazma, konuşma, dinleme, okuma) ölçüleceğine, her beceri için ayrı bir ölçme aracı kullanılarak daha doğru sonuçlar elde edilebilir.
- Bir çok öğrenciye hitap edebilmek adına dersler bir çok metodun entegre edilmesi ile yürütülebilir.
- Öğretmen merkezli olarak başlatılan etkinlikler gerekli yönergeler verildikten sonra öğrenci merkezli etkinliğe dönüştürülebilir böylece hem öğrencinin katılımı sağlanmış olur hem de hedef dilin tüm becerilerine yönelik etkinlikler öğrenci merkezli olarak yürütülebilir.
- Öğrencilerin sınıf dışında da dili kullanmalarını sürdürmelerini sağlamak adına ders üniteleri ile ilgili öğrencilerin iletişim becerilerini arttıracak uzun vadeli rol oynama, drama vb proje ödevleri verilebilir.

- Öğrenciye ait dil portfolyoları tüm öğretmenler tarafından kontrollü ve düzenli olarak tutulması sağlanabilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara dayalı öneriler

- Bu araştırmada dâhil literatürde çoğu araştırmada kız öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun sebepleri ülke içerisinde bölgesel olarak incelenebilir ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda bu konuda önlemler alınarak ders süreçlerinin planlaması yapılabilir.
- Literatür incelendiğinde yoğunlukla öğrenci merkezli etkinliklerin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygıları üzerindeki etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bununla birlikte öğrenci merkezli etkinlikler ve öğretmen merkezli etkinliklerin kıyaslanarak hangisinin öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri üzerinde daha etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Bu sebeple öğretmen ve öğrenci merkezli etkinlikler birlikte yürütülerek İngilizce konuşma kaygı düzeyinin incelenmesi ve derslerin yoğunlukla bir etkinlik çeşidine yönelik değil de öğrenci ihtiyaçlarına yönelik planlanması noktasında yol gösterici çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma amaçlı örnekleme yöntemi ile yürütülmüştür. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak farklı okul çeşitleri ve farklı sınıf düzeylerini kapsayan daha geniş örneklem grupları ile aynı konu üzerinden araştırmalar yürütülebilir.
- Öğretme ortamının, teknik imkânların ve sosyo kültürel durumların bölgesel olarak farklılık göstermesi sebebiyle farklı şartlardan örneklemeler seçilerek ders yürütme sürecinin şekillendirilmesini kolaylaştırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin puanlamaya maruz kaldıklarında artan kaygı düzeyleri göz önünde bulundurularak öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerinde hedef dilin temel becerilerine yönelik farklı ölçme araçları kullanılıp etkililiklerini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.
- Sonuca dayalı ölçme değerlendirme araçlarından ziyade sürece dayalı ölçme araçları kullanılarak öğrencilerin dil gelişim süreçlerini değerlendiren araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, Y. ve Şahin, Y. (2013). Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak uygulanan yöntemler. Y. Şahin. (Ed.), *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi* (ss. 58-80). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Adıgüzel, Ö. (2019) *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Akalın, S. ve Zengin, B. (2007). Türkiye’de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 181-200. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9925/122869>.
- Akar, Ç. S. (2021). Speaking Anxiety of Learners of English in Turkey at Different Age Groups. *Language Education and Technology (LET Journal)*, 1(2), 63-78. Erişim adresi: <http://www.langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/view/13>
- Altın, M. ve Saracaloğlu, A. S. (2019). The effect of quantum learning model on foreign language speaking skills, speaking anxiety and selfefficacy of secondary school students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1083-1104. doi: <https://doi.org/10.17263/jlls.631550>
- Amalia, K. (2018). *Improving the Students Speaking Skill through Video Dubbing at The Eleven Grade of Private Islamic Senior High School Amaliyah Sunggal in 2018/2019 Academic Year*. (Yüksek Lisans Tezi, Islam Negeri Sumatera Utara Üniversitesi). Erişim adresi: <http://repository.uinsu.ac.id/6375/>
- Awan, A. G. ve Nawaz, A. (2015). Comparison of GTM and Direct Method of teaching English at elementary level in Pakistan. *Global Journal of Management and Social Sciences*, 1(1), 17-30. Erişim adresi: https://www.academia.edu/download/51016881/Allah_Nawaz_paper.pdf
- Aydemir, O. (2011). *A Study on the Changes in the Foreign Language Anxiety Levels Experienced by the Students of the Preparatory School at Gazi University During an Academic Year*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279733).
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9927/122859>

- Balbay S. ve Doğanay C. (2018). *Drama ve İngilizce öğretimi*. Hasan Y. ve diğerleri (Ed.), *Yabancı dil öğretimine genel bir bakış II* (ss 33-43). Konya: Çizgi Kitabevi
- Balemir, H. S. (2009). *Yabancı dil konuşma kaygısının nedenleri ve yabancı dil konuşma kaygı düzeyi ile dil yeterlilik düzeyi arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 240581).
- Bal-Nayman, H. (2020). *İngilizce öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin görüş ve deneyimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 631273).
- Basit, A. A. (2018). Improving English speaking by using role play to sevent grade of SMPN 8 Cimahi in academic year 2016-2017. *Professional Journal of English Education*. 1(2). 57-62. doi: 10.22460/project.v1i2.p57-62
- Batumlu, D. Z. ve Erden, M. (2007). The Relationship Between Foreign Language Anxiety and English Achievement of Yıldız Technical University School of Foreign Languages Preparatory Students. *Journal of Theory and Practice in Education*, 2007, 3(1), 24-38. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63258>
- Bax, S. (2003). The end of CLT: a context approach to language teaching. *ELT Journal*, 57(3), 278–287. doi: 10.1093/ELT/57.3.278
- Bekdaş, M. (2017). Yabancı dil öğretiminde oyunların konuşma becerisine etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 18-26. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubad/issue/52290/684217>.
- Bekleyen, N. (2016). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bhatti, M. S. ve Mukhtar, R. (2017). Analyzing the utility of grammar translation method ve direct method for teaching english at intermediate level. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 3(7), 60-67. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/298604>
- Bsharat, T. R., Barahmeh, M. Y. ve Turkman, J. M. (2021). The influence of music and educational songs on efl students' achievement from their teachers' perspective in jenin region. *African Educational Research Journal*, 9(2), 728-738. doi: 10.30918/AERJ.93.21.106

- Celce-Murcia, M. (2013). Language Teaching Methods from the Greeks to Gattegno 1
2. *Mextesol Journal*, 37(2), 1-9. Erişim adresi:
<http://mextesol.net/journal/public/files/71f0a3bc2f4d818eca75df45e87aaecb.pdf>
- Ceylaner, S. ve Yanpar Yelken, T. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin, dijital oyunların İngilizce kelime öğrenimine katkısına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 346-364. doi: <https://doi.org/10.14686/buefad.294983>.
- Chang, S. C. (2011). A contrastive study of grammar translation method and communicative approach in teaching English grammar. *English Language Teaching*, 4(2), 13-24. doi: 10.5539/elt.v4n2p13.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. Erişim adresi:
http://cda.psych.uiuc.edu/psychometrika_highly_cited_articles/cronbach_1951.pdf
- Çağatay, S. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 198, 648-656. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.594
- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2019). *Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri*. Ankara: Anı yayıncılık
- Çokyaman, M. ve Beydoğan, H.Ö. (2022). Yabancı dil öğretiminde drama etkinliklerinin konuşma becerisi üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 845-871. doi: <https://doi.org/10.17152/gefad.925803>.
- Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self-efficacy and foreign language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education. Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education*, 4(1), 148-158. Erişim adresi:
<https://eric.ed.gov/?id=ED502016>
- Dalbudak, Z. (2006). *Anaokulu öğretmenlerinin drama etkinliklerini kullanmaları üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 182123).
- Dalkıran, B. (2019). *Yabancı dil öğretiminde ECRIF taksonomisinin akademik başarı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 55634).

- Debreli, E. ve Demirkan, S. (2016). Sources and Levels of Foreign Language Speaking Anxiety of English as a Foreign Language University Students with regard to Language Proficiency and Gender. *International Journal of English Language Education*, 4(1), 49-62. doi: 10.5296/ijele.v4i1.8715
- Demir, S. ve Gedikoğlu, T. (2007). Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkisi . *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-9. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/fudad/issue/47099/592384>
- Demirel, Ö. (2013). Language teaching principles and language learning strategies. Ö.Demirel (Ed.), *ELT Methodology*. (ss. 7-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2013). Language teaching approaches, methods and techniques. Ö.Demirel (Ed.), *ELT Methodology*. (ss. 37-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). Türkiye’de yabancı dil öğretimi. Ö, Demirel (Ed.), *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Dosyası Dil Biyografisi*. (ss. 1-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). Yabancı dil öğretim teknikleri. Ö, Demirel (Ed.), *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Dosyası Dil Biyografisi*. (ss. 63-95). Ankara: Pegem Akademi.
- Dikilitaş, K. ve Tercan, G. (2015). EFL Students’ Speaking Anxiety: A Case From Tertiary Level Students. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics, Elt Research Journal*, 4(1), 16-27. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eltrj/issue/5485/74474>
- Dinçay, T. (2010). A quick chronological review of the elt methods along with their techniques and principles: choosing eclecticism from among language teaching methods. *Dil Dergisi*, (147), 40-62. doi: 10.1501/Dilder_00000000125.
- Efrizal, D. (2012). Improving Students’ Speaking through Communicative Language Teaching Method at Mts Ja-alhaq, Sentot Ali Basa Islamic Boarding School of Bengkulu, Indonesia. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2(20), 127-134. Erişim adresi: https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_20_Special_Issue_October_2012/12.pdf

- Efrizal, D. (2016). Enhancing students' speaking ability through debate activities at Darussalam Islamic boarding school of Kepahiang. *Tsaqofah dan Tarikh: Jurnal Kebudayaan dan Sejarah Islam*, 1(2), 181-190. Erişim adresi: <https://ejournal.iainbengkulu.ac.id/index.php/twt/article/viewFile/724/645>
- Elmiana, D.S. (2019). Improving students' speaking ability using radio talk show programme. *ETERNAL (English Teaching Learning and Research Journal)*, 5(2), 272-282. doi: 10.24252/Eternal.V52.2019.A8
- Elsayed Eid, M. M. (2020). A program based on DAISY technology to enhance EFL student teachers' speaking skills. *Journal of The Faculty of Education Mansoura University*. 111(5), 3-20. doi: 10.21608/MAED.2020.177581.
- EF English Proficiency Index. (2022). (<http://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/>)
- Epçaçan C. ve Akın, E. (2019). Dilbilgisi ğretiminde temel hususlar. C. Epçaçan ve diğerkleri (Yay. haz.) *Dilbilgisi ğretimi* (ss. 1-5). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, H. ve Üstündağ, T. (2007). The effects of written-visual teaching materials on acquiring speaking skills in English language teaching upon students' achievement. *Dil Dergisi*, (136), 27-41. doi: https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000073.
- Fazal S., Majoka, M. I. ve Ahmad, M. (2016). Integration of grammar translation method with communicative approach: a research synthesis. *International Research Journal of Arts and Humanities (IRJAH)*, 44(44), 121-130. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/322083426_Integration_of_Grammar_Translation_Method_with_Communicative_Approach_A_Research_Synthesis
- Fotos, S. (2005). Traditional and grammar translation methods for second language teaching. E. Hinkel. (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. (ss. 653-670). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R. ve Evers, F. T. (1987). Second language attrition: The role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology*, 6(1), 29-47. doi: <https://doi.org/10.1177/0261927X8700600102>
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145. Erişim adresi:
<http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1017-published.pdf>

- Gilakjani, A. P. (2012). Visual, auditory, kinaesthetic learning styles and their impacts on English language teaching. *Journal of Studies in Education*, 2(1), 104-113. doi: https://doi.org/10.5296/jse.v2i1.1007_
- Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x>
- Gömleksiz, M. ve Elaldı, Ş. (2011). *Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. Turkish Studies (Elektronik)*, 6(2), 443 - 454. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2418>
- Güneş, S. (2010). Yabancı dil öğretiminde deyim öğretimi: yöntemler, teknikler ve uygulamalar. *Dilbilim XXII*, 2(2), 1-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/iudilbilim/issue/1075/12163>.
- Gürsoy, E. ve Korkmaz, H. (2018) Speaking Anxiety of Freshmen and Senior Prospective ELT Teachers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(1), 48-60. doi: <https://doi.org/10.17244/eku.346886>
- Gyi, K. K. (1994). Teaching English as a second language: the silent way. *ABAC Journal*, 14(3). 39-46. Erişim adresi: <https://repository.au.edu/handle/6623004553/14299>.
- Heng, C. S., Abdullah, A. N. ve Yusof, N. B. (2012). Investigating the Construct of Anxiety in Relation to Speaking Skills among ESL Tertiary Learners. *3L: Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 18(3). Erişim adresi: <http://journalarticle.ukm.my/5567/>
- Idris, A. M. S., Juddah, A. B. ve Nurhamdah, N. (2020). Comparing between total physical response and silent way method to develop students' speaking ability. *LETS: Journal of Linguistics and English Teaching Studies*, 1(2), 107-114. doi: 10.46870/lets.v1i2.143.
- İslamoğlu, A. H. ve Alniaçık, Ü. (2016). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

- Iswardati. (2016). The Implementation of Group Investigation to Improve the Students' Speaking Skill. *Dinamika Ilmu*, 16(2), 245-261. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1121900>
- Kalia, P. (2017). Comparative study of methods: GTM and CLT. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*. 22(5), 59-63. doi: 10.9790/0837-2205015963
- Karataş, H. Alci, B., Bademcioğlu, M. ve Ergin, A. (2016). An investigation into university students' foreign language speaking anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 382-388. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.053>
- Kuliahana, A. ve Marzuki, A.G. (2020). Repetition technique in an EFL speaking class in Islamic higher education in Indonesia. *Academic Journal Perspective: Education, Language and Literature*, 8(1), 20-28. doi: <http://dx.doi.org/10.33603/perspective.v8i1.3295>
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değeriendirme yaklaşımıyla değeriendirilmesi (An Evaluation of 2nd grade English curriculum within a participant oriented program evaluation approac)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423232).
- Karabıyık, C. ve Özkan, N. (2017). Foreign language anxiety: A study at Ufuk University Preparatory School. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 667-680. Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/36120/405637>
- Karaca, S. (2016). *Yabancı dil öğretiminde drama ve arapça konuşma becerisine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 438507).
- Kariuki, P. N. ve Bush, E. D. (2008). The effects of total physical response by storytelling and the traditional teaching styles of foreign language in a selected high school. *Annual Conference of the Mid. South Educational Research Association, Knoxville, Tennessee*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED503364>
- Kartal, ř. ve Özbek, R. (2017). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 796-820. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326598>.

- Kayi, R. (2006). Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language. *The Internet TESL Journal*, 12. Erişim adresi: <http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html>.
- Kerimoğlu, C. (2014). *Genel Dilbilime Giriş: Kuram ve Uygulamalarla Dilbilim, Göstergebilim ve Türkoloji*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, Ş. ve Tuncel, M. (2009). Yaratıcı Dramanın İngilizce Konuşmaya ve Tutuma Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 55-81. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/1497/18109>.
- Kırkıç, K. A. ve Boray, T. (2017). İngilizce öğretiminde ve öğreniminde Türkiye için inovatif bir teknik: Boray tekniği (BT). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 13-29. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuat/issue/31101/337392>
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry ve Endodontics*, 38(1), 52–54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Koch, A. S. ve Terrell, T. D. (1991). Affective reaction of foreign language students to Natural Approach activities and teaching techniques. E. K. Horwitz ve D. J. Young (Ed.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. (109-126). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. ve Terrell, T. D. (1998). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Lee, L. ve Lin, S. C. (2015). The impact of music activities on foreign language, English learning for young children. *Journal of the European Teacher Education Network*, 10, 13-23. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/301694127_The_Impact_of_Music_Activities_on_Foreign_Language_English_Learning_for_Young_Children

- Luo, H. (2014). Foreign Language Speaking Anxiety: A Study of Chinese Language Learners. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages*, 15, 99-117. <http://www.newsitem.ncolcti.org/images/foreign-Language-speaking.pdf>
- MacIntyre, P.D. ve Gardner, R.C. (1989). anxiety and second-language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning A Journal of Research in Language Studies*. 39(2). 251-275. Erişim adresi: http://faculty.capebretonu.ca/pmacintyre/research_pages/journals/anxiety_and_L2_1989.pdf
- Mart, C. T. (2013). The grammar-translation method and the use of translation to facilitate learning in ESL classes. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 1(4), 103-105. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/329268068_The_Grammar-Translation_Method_and_the_Use_of_Translation_to_Facilitate_Learning_in_ESL_Classes.
- Martínez Agudo, J. de D. (2013). An investigation into Spanish EFL learners' anxiety. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(3), 829–851. doi: 10.1590/S1984-63982013005000012
- Mataira, K. (1980). *The effectiveness of the silent way method in the teaching of Maori as a second language*. (Yüksek Lisans Tezi, Waikato Üniversitesi, Yeni Zelanda). Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/10289/13699>
- MEB. (2018a). Yabancı dil ağırlıklı 5, 6.sınıf İngilizce dersi öğretim programı. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/02160509_5_ve_6._SINIF_I775_NGI775LI775ZCE_DERSI775_O776G774RETI775M_PROGRAMI.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018b). İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf> adresinden erişilmiştir
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319. Erişim adresi: <http://www.arapcadeposu.com/wp-content/uploads/2017/yabanci-dil-ogretim-yontemleri-2.pdf>.

- Mohtasham, L. ve Farnia, M. (2017). English speaking anxiety: a study of the effect of gender on Iranian EFL university students' perceptions. *International Journal of Research in English Education*, 2(4), 66-79. doi: 10.29252/ijree.2.4.66
- Nasri, M., Namaziandost, E. ve Akbari, S. (2019). Impact of Pictorial Cues on Speaking Fluency and Accuracy among Iranian Pre-Intermediate EFL Learners. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 8(3), 99–109. doi: <https://doi.org/10.18488/journal.23.2019.83.99.109>
- Nassima, L. (2017). *The Role of Listening Sessions in Improving English as Foreign Language Learners' Speaking Skill A Case Study of Second Year LMD Students of English Branch at Mohamed Kheider University of Biskra*. (Yüksek Lisans Tezi, Biskra Mohamed Kheider Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü). Erişim adresi: <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/8627>
- Neo, S. L. ve Ng, L. L. (2020). Learning style and teaching style preferences in a foreign language classroom in Malaysia. *Moderna språk*, 114(2), 139-160. Erişim adresi: <https://ojs.ub.gu.se/index.php/modernasprak/article/view/4654>
- Nopiani, K.A. (2014). *Teaching speaking skills through role play to the seventh grade students of SMP Negeri 1 Payangan in academic year 2013-2014*. (Yüksek Lisans Tezi, Mahasaraswati Denpasar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Eğitimi). Erişim adresi: https://www.academia.edu/31499830/THESIS_TEACHING_SPEAKING_SKILL_THROUGH_ROLE_PLAY_TO_THE_SEVENTH_GRADE_STUDENTS_OF_SMP_NEGERI_1_PAYANGAN_IN_ACADEMIC_YEAR_2013_2014_ENGLISH_EDUCATION_STUDY_PROGRAM_FACULTY_OF_TEACHER_TRAINING_AND_EDUCATION_MAHASARASWATI_DENPASAR_UNIVERSITY_DENPASAR_2014
- Nursafitrah. (2021). *Dubbing project to improve students' speaking skill*. (Yüksek Lisans Tezi, Makassar Muhammadiyah Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü). Erişim adresi: https://digilibadmin.unismuh.ac.id/upload/18111-Full_Text.pdf
- Orakçı, Ş. (2018). İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 5(9), 1-28. doi: 10.29129/inujgse.375916

- Ördem, E. (2017). Participatory approach in EFL classes. *Journal of Turkish Studies*. 12(3), 505-516. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11576>
- Özdemir, M. ve Doğruöz, E. (2020). Bilimsel Araştırma Desenleri. N. Cemaloğlu, (Ed.), *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Etik* (ss. 65-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, G. (2012). Foreign language speaking anxiety and learner motivation: A case study at a Turkish State University. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 321199)
- Öztürk, G. ve Gürbüz, N. (2013). The Impact of Gender on Foreign Language Speaking Anxiety and Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 70, 654–665. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.106>.
- 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. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/104756>
- Paker, T. (2017). Designing foreign language teaching skills. A. Sarıçoban (Ed.), *ELT Methodology* (ss. 61-97). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pamungkas, F. D. (2019). How video dubbing can improve students' speaking pronunciation. *ETERNAL (English, Teaching, Learning and Research Journal)*. 5(1), 41-53. doi: <https://doi.org/10.24252/Eternal.V51.2019.A4>.
- Pamungkas, F. D., Sumardi ve Rochsantiningish, D. (2019). Improve students pronunciation using video dubbing. *Academic Journal PERSPECTIVE: Language, Education and Literature*, 7(1), 11-17. doi: <http://dx.doi.org/10.33603/perspective.v7i1.1794>
- Quinde Villon, A. T. (2015). Conversational club to improve english speaking skills to students of ninth basic year at Unidad Educativa “Santa Elena”, province of Santa Elena 2015-2016. (Yüksek Lisans Tezi, *Peninsula of Santa Elena Devlet Üniversitesi, Eğitim ve Diller Fakültesi*). Erişim adresi: <http://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/2808>
- Rabiah, S. (2018). Language as a tool for communication and cultural reality discloser. *INA-Rxiv*. 1-11. doi: 10.31227/osf.io/nw94m
- Reddy, S. (2012). Importance of English and different methods of teaching English. *Journal of Business Management ve Social Sciences Research*, 1(3), 25-28.

Erişim

adresi:

https://www.academia.edu/5715334/Importance_of_English_and_Different_Methods_of_Teaching_English

Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2001). Suggestopedia. *Approaches and methods in language teaching*. (ss. 100-107). Cambridge: Cambridge University Press.

Rodriguez, M. (2012). The Importance of Teaching Listening and Speaking Skills, *Segura Alonso: Rocio Convocatoria de Junior*. Erişim adresi: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2015-03-17-12.RocioSeguraAlonso2013.pdf>

Rohim, A. (2014). Improving students' speaking skills through problem-based learning (PBL) strategy. *JP3*, 3(8), 1-7.

Sadeghi, K., Mohammadi, F. ve Sedaghatgoftar, N. (2013). From EFL classroom into the mainstream: A socio-cultural investigation of speaking anxiety among female EFL learners. *International of Society, Culture ve Language (IJCSL)*, 1(2), 117-132. Erişim adresi: http://www.ijscel.net/veurl=http://www.ijscel.net/article_2700.html

Sari Simbolon, D.R., Haryudin, A. ve Efransyah E. (2019). Improving students' speaking skill through project based learning (PBL). *Professional Journal of English Education*. 2(2), 140-145. doi: 10.22460/project.v2i2.p241-246

Sarifa, N. (2020). Enhancing EFL learners' English proficiency and intelligence by implementing the eclectic method of language teaching. *Arab World English Journal*, 11(1), 103-113. doi: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no1.9>

Savignon, J. S. (2005). Methods and curricula in second language teaching. E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (ss 635-652). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Seçkin, H. (2011). Teacher's view on primary school English language teaching curriculum for the 4th grade. *International Journal of Human Sciences*, 8(2), 550-577. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/1721>

Sevinç, B. ve Erişen, Y. (2021). İletişimsel dil öğretimi yaklaşımıyla oluşturulan İngilizce öğretim tasarımı programının İngilizce konuşma tutum ve becerisine etkisi. *Türkiye*

Eğitim Dergisi, 6(1), 86-109, Erişim Adresi:
<https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/62994/863094>.

- Shand, J. W. (2008). The use of drama to reduce anxiety and increase confidence and motivation towards speaking English with two groups of English language learners (Yüksek Lisans Tezi, Arizona Üniversitesi). Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/10150/193390>
- Shin, J. K. ve Crandall, J. (2014). Teaching Young Learners English: From Theory to Practice. Boston. MA: Heinle Cengage learning.
- Shumin, K. (2002). Factors to consider: developing adult EFL students' speaking abilities. J.C.Richards ve W.A. Renandya (Ed.) *Methodology in language teaching an anthology of current practice*. (ss.204-211). Newyork: Cambridge University Press.
- Sirbu, A. (2015). The significant of language as a tool of communication. *Scientific Bulletin" Mircea Cel Batran" Naval Academy*, 18(2), 405–406. doi: 10.21279/1454-864X
- Soraya, A. (2017). Improving students' speaking skill through role play technique on eleventh grade students. *Journal of Equatorial Education and Learning*, 7(1), 1-7. doi: <http://dx.doi.org/10.26418/jppk.v7i1.23662>
- Soyupak, O. ve Soyupak, İ. (2017, Mayıs). Erken çocukluk dönemine yönelik ahşap oyuncak tasarımı ve nitelikleri. *IVth International Eurasian Educational Research Congress. Denizli*.
- Su Bergil, A. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: Yaratıcı drama* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 249760)
- Suleimenova, Z. (2013). Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1860-1868. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.131>
- Syaripuddin, R. (2022). Improving Indonesian EFL students' speaking ability through topic based-paired conversation activity. *Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 1-12. doi: <https://doi.org/10.52622/joal.v2i1.43>

- Şad, S. N. (2011). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı il öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 277609)
- Şahin, Y. (2013). Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi. Y. Şahin. (Ed.), *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi* (ss. 16-29). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şener, S. (2017). Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Derslerinde İngilizce Konuşma Kaygıları ile İlgili Algıları. *Trakya Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 8(2), 178-184. doi: <https://doi.org/10.24315/trkefd.303860>
- Şimşek, A. ve Karal, H. (2014). “ALPI” İngilizce Telaffuz ve Artikülasyon Yazılımının Geliştirilmesi ve İngilizce Telaffuz Becerileri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 3(1), 44-60. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jitte/issue/25083/264723>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics*. New York: Pearson Education.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Benzetim Tekniği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 77-102. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/baebd/issue/31826/349514>.
- Tatlı, Z. ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152. doi: 10.15285/maruaebd.271060
- Tavıl Z. M. (2017). Foreign / second language teaching strategies, methods, approaches and techniques. A. Sarıçoban (Ed.), *Elt Methodology*, (ss. 117-158). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2010). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TDK (2023). Güncel Türkçe sözlük. 26/01/2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Tien, C. Y. (2018). English speaking anxiety in EFL university classrooms in Taiwan. *European Journal of English Language Teaching*, 4(2), 21-34. doi: 10.5281/zenodo.1473161.

- Tomak, B. (2022). Çocuklara yabancı dil öğretiminde dil becerilerinin öğretimi.. B. Tomak (Ed.), *İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi* (ss. 107-134). Ankara: Pegem Akademi.
- Tomak, B. (2022). Çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım yöntem ve teknikler. B. Tomak (Ed.), *İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi* (ss.67-106). Ankara: Pegem Akademi.
- Tosuncuoğlu, İ. ve Köksal, O. (2020). Yabancı dil öğretimi ve kültür: Ana dil kültürü mü? Hedef dil kültürü mü?. O. Köksal (Ed.). *Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür* (ss 39-60). Ankara: Pegem Akademi
- Toyib A. R. ve Syafi'i, A. (2018). Role-play as a method to overcome students' anxiety in speaking skill. *English Education Journal of English Teaching and Research*, 3(1), 35-39. doi: <https://doi.org/10.29407/jetar.v3i1.11755>
- Tsiplakides, I. ve Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44. doi: 10.5539/ies.v2n4p39
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yöntembilimsel bir çalışma işitsel-sözel yaklaşımın dil öğretim prensipleri ve bu prensiplerin doğal yöntem ile karşılaştırılması. *Turkophone*, 1(2), 20-33. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/177712>
- Turan, S. ve Çubukçu, F. (2019). Dil öğretiminde sözcüksel yaklaşım ve Türkçede eşdizimli sözcüklere altulamsal bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 486-507. doi: <https://doi.org/10.16916/aded.509711>.
- Vargas Pacheco, J. L. (2018). *Role plays for speaking fluency*. (Doktora tezi, Externado de Colombia Üniversitesi). Erişim adresi: <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1327>
- Walia, D. N. (2012). Traditional Teaching Methods vs. CLT: A Study. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 125-131. Erişim adresi: https://www.academia.edu/2442163/Traditional_Teaching_Methods_vs_CLT_A_Study

- Widya, I. N. (2022). The Use Of Dubbing Video On Students Speaking Skill For Eleventh Grade At Asshofa Islamic Senior High School Pekanbaru. (*Yüksek Lisans Tezi, Sultan Syarif Kasim Riau Devlet İslam Üniversitesi Eğitim ve Öğretim Fakültesi İngilizce Eğitimi Bölümü*). Erişim Adresi: <http://repository.uin-suska.ac.id/id/eprint/64581>
- Wong, C. H. T ve Yunus, M. M. (2021). Board Games in Improving Pupils' Speaking Skills: A Systematic Review. *Sustainability*, 13(16). doi: <https://doi.org/10.3390/su13168772>
- Yağcı H. Z., Ekşioğlu, S. ve Gür Erdoğan, D. (2021, Aralık). Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygılarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. 12. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi (UBAK) Sosyal ve Eğitim Bilimleri, Ankara*. Erişim adresi: http://www.utsakcongress.com/kitaplar/UBAK_Tam_metin_sosyal_12.pdf
- Yalçın, Ö. ve İnceçay, V. (2014). Foreign language speaking anxiety: The case of spontaneous speaking activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2620-2624. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.623
- Yılmaz, E. (2021). Toplum ve dil, diltoplumbiliminin temel kavramları-kuramları ve sorunları. Ankara: Pegem Akademi.
- Yolcusoy, Ö. (2008). *Türkçe koşullu yapıların öğretime yönelik malzeme tasarımı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 220350).
- Zerey, Ö. G. (2018). Overcoming speaking anxiety in English through theatre production activity: a case of pre-service EFL teachers. *International Journal of Language Academy*, 6(2), 440-455. doi: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3926>
- Ziane, R. (2014). The role of listening comprehension in improving EFL learners' speaking skill. (Yüksek Lisans Tezi, Biskra Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesi). Erişim adresi: <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/4590>

EKLER

Ek 1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz : (....) Kız (....) Erkek

Sınıf düzeyini : (....) 5.sınıf

(....) 6.sınıf

(....) Yabancı dil ağırlıklı 5.sınıf

(....) Yabancı dil ağırlıklı 6.sınıf

Geçen sene ki İngilizce dersi karne notunuz hangi puan aralığında idi?

(....)0-44

(....) 45-54

(....)55-69

(....) 70-84

(....) 85-100

Ek 2. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği

Sıra	İfadeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Yabancı birisiyle İngilizce bir şeyler konuşmayı seviyorum.					
2	İngilizce dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok kaygılanırım.					
3	İngilizce dersinde konuşurken kendime güvenirim.					
4	İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağını dan endişe duyarım.					
5	İngilizce konuşurken tedirgin olurum.					

6	İngilizce dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.					
7	İngilizce konuşurken diğer öğrencilerin bana güleceklerinden kaygı duyarım.					
8	Diğer öğrencilerin İngilizceyi benden daha iyi konuştuğunu düşünürüm.					
9	Diğer öğrencilerin önünde İngilizce konuşma konusunda kendime güvenirim.					
10	İngilizce konuşurken, ana dilden İngilizce diline kelimeleri tek tek tercüme ettiğimde kendimi tedirgin hissedirim.					

11	İngilizce dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermek beni utandırır.					
12	İngilizce dersinde konuşurken hata yapmaktan korkarım.					
13	Öğretmenin İngilizce olarak ne dediğini anlamadığım zaman kendimi tedirgin hissederim.					
14	İngilizce öğretmeni bana sorular sorduğunda, kendimi gergin hissederim.					
15	İngilizce konuşma yaparken korku içinde olurum.					
16	İngilizce konuşurken kelimeleri yanlış telaffuz edeceğim diye kaygı duyarım.					

Ek 3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Etkinlikleri Ölçeği

III. YABANCI DİL ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki soruları dikkatle okuyarak yüz ifadelerinin anlamlarına göre kutucuklara X işareti koyunuz:



yüz ifadesi her zaman,



yüz ifadesi bazen,



yüz ifadesi ise hiçbir zaman anlamına gelmektedir.

1. İngilizce öğretmenimiz tahtaya resimler çizerek ders anlatır.			
2. Öğretmenimiz derse resimli kartlar getirir.			
3. Derslerimizde İngilizce oyunlar oynanır.			
4. İngilizce bilmece ve bulmacalar çözeriz.			
5. İngilizce masal ve hikâyeler okuruz.			
6. Öğretmenimiz sınıfa kukla getirerek İngilizce konuşturur.			
7. Derslerde İngilizce film, çizgi film seyrederiz.			
8. İngilizce tekerlemeler, fıkralar, şiirler söyleriz.			
9. İngilizce dersinde arkadaşımızla eşli çalışmalar yaparız.			
10. Üçerli-dörderli gruplara ayrılarak İngilizce konuşma etkinlikleri yaparız.			
11. İngilizce rol oynama, drama, piyes gibi etkinlikler yaparız.			
12. Ders kitabındaki İngilizce diyalogları ezberleriz.			
13. Öğretmenimiz tahtada gramer/dilbilgisi kurallarını anlatır.			
14. Kâğıt ya da kartondan saat, kukla, maske, takvim, tebrik kartı, davetiye gibi ürünler hazırlarız.			
15. Hep birlikte İngilizce şarkılar söyleriz.			
16. Öğretmenimiz ezberlememiz için kelimeler verir.			
17. Kelime ya da cümleleri Türkçe'ye ya da İngilizce'ye çeviririz.			
18. Öğretmenin arka arkaya sorduğu İngilizce sorulara cevap veririz.			
19. İngilizce kelime ya da cümleleri yüksek sesle tekrar ederiz.			
20. Sınıfımızın duvarlarını İngilizce yazılar ve resimlerle süsleriz.			
21. Derslerde yabancı kültürlerle kendi kültürümüzü karşılaştırırız.			

Ek 4. Etik Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.10.2021-70091



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-70091
Konu : 38/48 Hurde Zeynep YAĞCI

11.10.2021

Sayın Hurde Zeynep YAĞCI

İlgi : Hurde Zeynep YAĞCI 01.10.2021 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 06.10.2021 tarihli ve 38 sayılı toplantısında alınan "48" nolu karar ile Hurde Zeynep YAĞCI'nın başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Abdulvahit İMAMOĞLU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı V.

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: BSP5NPSS0S Pin Kodu: 38192

Belge Takip Adresi: <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSP5NPSS0S&eS=70091>

Adres: Esentepe Kampüsü 54187 Söğütözü SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No: 0264 295 50 00 Faks No: 0264 295 50 31
e-Posta: ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ: www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

48. Hurde Zeynep YAĞCI'nın “ İngilizce Dersinde Kullanılan Etkinlikler ve İngilizce Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Hurde Zeynep YAĞCI'nın “ İngilizce Dersinde Kullanılan Etkinlikler ve İngilizce Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 5. Araştırma İzni



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-29065503-44-37631823
Konu : Anket Uygulama İzin Talebi
(Hurde Zeynep YAĞCI)

26/11/2021

VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri EABD Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi, Hurde Zeynep YAĞCI'nın tezi kapsamında "*İngilizce Dersinde Kullanılan Etkinlikler ve İngilizce Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu çalışma yapma talebi, adı geçen Üniversitenin 09.11.2021 tarih ve 78291 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu çalışmanın, Karasu ilçemiz okullarındaki öğrencilere, eğitim öğretimin aksamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mühürlü anket sorularının kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir Sıddık SAVAŞCI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Murat KARASU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Resmi Daireler Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (264) 251 36 14

E-Posta : askes4@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Hakan GÜL

Unvan : Memur

Faks : 264 251 36 11

İnternet Adresi : <http://sakarya.meb.gov.tr>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır, <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **f68a-20b8-34a8-9931-5571** kodu ile teyit edilebilir.



Ek 6. Ölçek Kullanım İzni

**Zeynep Yağcı**
nihat.sad

06.07.2021

Sayın hocam merhaba,
Sakarya Üniversitesi'nde eğitim programları ve
öğretim bilim dalında yüksek lisans yapmaktayım.
İzinizle 'Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi
Etkinlikleri Ölçeği'nizden tez sürecimde
faydalanmak istiyorum.
Vakit ayırdığınız için şimdiden teşekkür eder, iyi
akşamlar dilerim.

Hurde Zeynep YAĞCI

**SÜLEYMAN NİHAT ŞAD**
Zeynep Yağcı

06.07.2021

Sayın Yağcı ölçeği kullanmanıza çok sevindim.

**Zeynep Yağcı**
Şenol Orakcı

12.07.2021

Sayın hocam merhaba,
Sakarya Üniversitesi'nde eğitim programları ve
öğretim bilim dalında yüksek lisans yapmaktayım.
İzinizle 'İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nizden
tez sürecimde faydalanmak istiyorum.
Vakit ayırdığınız için şimdiden teşekkür eder, iyi
günler dilerim.

Hurde Zeynep YAĞCI

[Android için Outlook](#)'u edinin

**Şenol Orakcı**
Zeynep Yağcı

12.07.2021

Tabiki kullanabilirsiniz