

**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**EŞ ZAMANSIZ ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME YOLUYLA İNGİLİZCE KONUŞMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Hale ALKAN**

**Danışman
Prof. Dr. Nilay BÜMEN**

İZMİR-2017

**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**EŞ ZAMANSIZ ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME YOLUYLA İNGİLİZCE KONUŞMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Hale ALKAN**

**Danışman
Prof. Dr. Nilay BÜMEN**

Jüri Üyeleri

**Prof. Dr. Nilay BÜMEN
Yrd. Doç. Dr. Öner USLU
Yrd. Doç. Dr. Evrim ÜSTÜNLÜOĞLU**

İZMİR-2017

YEMİN METNİ

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “Eş Zamansız Çevrimiçi Öğrenme Yoluyla İngilizce Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması” adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları kaynakçada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.



Hale ALKAN



T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Hale ALKAN

Numarası : 92130003210

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri

Tez Başlığı (Türkçe) : Hazırlık Okulunda Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması

Tez Başlığı (İngilizce) : An Action Research on Developing Speaking Skills in the Preparatory School

Tez Savunma Tarihi : 10.11.2017

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık: Eş Zamansız Çevrimiçi Öğrenme Yoluyla İngilizce Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması

Tez Başlığı Değişikliği Varsa İngilizce Yeni Başlık: An Action Research on Developing English Speaking Skills through Asynchronous Online Learning

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

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

Karar : Başarılı Başarısız Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Yrd. Doç. Dr. Öner USLU

Karar : Başarılı Başarısız Düzeltme

İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Yrd. Doç. Dr. Evrim ÜSTÜNLÜOĞLU

Karar : Başarılı Başarısız Düzeltme

İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle

Oy çokluğuyla

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

İÇİNDEKİLER	SAYFA NO
YEMİN METNİ	iii
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLOLAR LİSTESİ	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
ÖNSÖZ	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3. Araştırma Sorusu.....	6
1.4. Alt Sorular.....	6
1.5. Sayıtlar.....	6
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar.....	7
1.8. Kısaltmalar.....	8

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ART ALAN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Konuşma Kaygısı ile İlgili Kavramsal Art Alan.....	9
2.2. Konuşma Kaygısı ile İlgili Araştırmalar.....	11
2.3. Konuşma Performansı ile İlgili Kavramsal Art Alan.....	19
2.4. Konuşma Performansı ile İlgili Araştırmalar.....	22
2.5. Eş Zamansız Öğrenme ile İlgili Kavramsal Art Alan.....	29
2.6. Eş Zamansız Öğrenme ile İlgili Araştırmalar.....	32

SAYFA NO

BÖLÜM III**YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli.....	39
3.2. Araştırmanın Bağlamı.....	39
3.3. Katılımcılar.....	42
3.4. Eylem Planı.....	44
3.5. Veri Toplama Araçları.....	51
3.5.1. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	51
3.5.2. Sınav Puanları.....	56
3.5.3. Görüşme Formu.....	57
3.5.4. Araştırmacı-Öğretim Elemanının Yansıtıcı Günlüğü.....	57
3.6. Veri Toplama Süreci.....	58
3.7. Veri Analizi.....	59
3.8. Geçerlik ve Güvenirlik.....	62
3.9. Araştırmacının Rolü.....	63

BÖLÜM IV**BULGULAR VE YORUM**

4.1. Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65
4.2. İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum.....	66
4.3. Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum.....	68
4.3.1. Eş Zamansız Çevrimiçi İngilizce Konuşma Grubunun Hedefleri.....	68
4.3.2. Eş Zamansız Çevrimiçi İngilizce Konuşma Grubunun İçeriği.....	73
4.3.3. Eş Zamansız Çevrimiçi İngilizce Konuşma Grubunun Öğrenme-Öğretme Süreci.....	75
4.4. Dördüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum.....	81
4.4.1. Hedefler.....	81

	SAYFA NO
4.4.2. İçerik.....	82
4.4.3. Öğrenme-Öğretme Süreci.....	83
4.4.4. Programın Paydaşları.....	87
4.5. Beşinci Alt Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum.....	91
BÖLÜM V	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	96
5.2. Öneriler.....	102
KAYNAKÇA	107
EKLER	
EK 1 Konuşma Grubundan En İyi Şekilde Nasıl Yararlanırım?.	117
EK 2 İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Yazarından Alınan İzin.....	118
EK 3 Çalışmanın Katılımcılarına İmzalatılan Bilgilendirilmiş Onam Formunun Bir Örneği.....	119
EK 4 İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Orijinali.....	120
EK 5 İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formu.....	121
EK 6 Kimya Mühendisliği Bölümünde Uygulanan İhtiyaç Analizi Anketinin İlgili Bölümü.....	122
EK 7 Kimya Mühendisliği Bölümünde Uygulanan İhtiyaç Analizi Anketinden Elde Edilen Veriler.....	124
EK 8 Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği.....	125
EK 9 Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	126
EK 10 Öğrencilere Çalışmanın Başında Verilen Eylem Planı.....	128
EK 11 Eş Zamansız Çevrimiçi İngilizce Konuşma Grubunda Yürütülen Etkinlikler İçin Hazırlanan Planlardan Örnekler.....	130
EK 12 Eş Zamansız Çevrimiçi İngilizce Konuşma Grubu Etkinliklerini Değerlendirme Şablonu (PMI).....	133

	SAYFA NO
EK 13 Katılımcılarla Yapılan Görüşmelerin Transkripsiyonlarından Örnekler.....	134
EK 14 Katılımcılarla Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Temalar, Kategoriler ve Kodlar.....	152
EK 15 Araştırmacı-Öğretim Elemanının Yansıtıcı Günlüğü.....	153
EK 16 Araştırmacı-Öğretim Elemanının Yansıtıcı Günlüğünden Elde Edilen Temalar, Kategoriler ve Kodlar.....	161
ÖZGEÇMİŞ	162
ÖZET	163
ABSTRACT	165

TABLolar LİSTESİ**SAYFA NO****Tablo No**

Tablo.1 Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Oluşturduğu Gruplar ve Bu Gruplardaki Öğrenci Sayıları.....	43
Tablo.2 Eş Zamansız Çevrimiçi İngilizce Konuşma Grubunda Yürütülen Etkinlikler.....	50
Tablo.3 Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Değerler.....	54
Tablo.4 Veri Analizi Süreci.....	61
Tablo.5 Eylem Planı Öncesi ve Sonrası Uygulanan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	65
Tablo.6 Değerlendiricilerin Öğrencilerin Konuşma Performansına Verdikleri Puanlar.....	67
Tablo.7 Değerlendiriciler Arası Güvenirlik.....	67
Tablo.8 Planlanan Kur Süreleri.....	104

ÇİZELGELER LİSTESİ**Çizelge No**

Çizelge.1 Eylem Planı Akış Çizelgesi.....	49
--	----

ŞEKİLLER LİSTESİ**Şekil No**

Şekil.1 İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Path Diyagramı.....	55
---	----

ÖNSÖZ

Eğitime çok farklı bir pencereden bakmamı sağlayan ve hem kişisel hem de mesleki katkılarını saymakla bitiremeyeceğim yüksek lisans eğitimimin en somut çıktısı olan tezimde, şüphesiz birçok kişinin oldukça büyük emeği var. Onlara burada teşekkür etmeyi bir borç biliyorum.

Bilgi birikimini coşkuyla paylaşmanın yanı sıra hoş sohbetini, gleryzn ve anlayışını esirgemeyen, hızlı ve yönlendirici geribildirim veren, her zaman yreklendiren, bilimsel yaklaşımını kendime örnek aldığım ve süreçteki en büyük şansım olarak nitelendirdiğim değerli danışmanım Prof. Dr. Nilay BÜMEN'e teşekkür ederim.

İngilizce Konuşma Kaygısı leği'nin doğrulayıcı faktör analizinin yapılması aşamasında hiçbir yardımı esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. ner USLU'ya teşekkür ederim.

Eylem araştırmama katılmaya gönüllü olan ve çalışmayı tamamlayarak İngilizce konuşma kaygısına yönelik bir zm üretme konusunda anlamlı bir sonuca varmamı sağlayan öğrencilerime teşekkür ederim.

Gleryzle ve anlayışla destek veren bütün aileme ve özellikle ders aşamasında hayatımı ne kadar kolaylaştırdıklarını kelimelerle ifade etmekte zorlandığım canım annem Melek ÇETİN'e ve biricik kayınvalidem Hediye ALKAN'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans yapmam için beni hep cesaretlendiren, hem ders hem de tez aşamasında sonsuz sabır gösteren ve hiçbir konuda yardımını esirgemeyen, hayata karşı duruşunu, akademik donanımını ve öğrenme-öğretme hevesini kendime örnek aldığım değerli eşim Eren ALKAN'a ve çekirdek ailemin en kıymetlisi, yüksek lisans eğitimime ilk önce karnımda, sonrasında kuağımda, ama hep aklımın bir köşesinde eşlik eden ocuğum Mahir ALKAN'a teşekkür ederim. Ondan çaldığım vakitlerin telafisinin olamayacağını bilsem ve bu içimi burksa da, okuma ve öğrenme azmimin ona örnek olmasını diliyorum ve tezimi Mahir'e ithaf ediyorum.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma sorusu, alt sorular, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar sunulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşmenin dünya vatandaşı olabilmenin zeminini hazırladığı günümüzde, sınırlar ötesine göz kırpmak isteyen bir bireyin ihtiyaç duyacağı en önemli unsur, kendi dilinin ötesinde başka bir dil ya da diller öğrenmesidir. Çünkü yabancı dil öğrenmek sadece ülkelerin sınırlarını ortadan kaldırmaz, aynı zamanda bireyi “[...] zenginleştirir, onun bilişsel gelişimine katkı sağlar, soyut ve yaratıcı düşünmeyi destekler, diğer alanlarda akademik ilerlemeye katkı sağlar, kültürel farkındalığı geliştirir ve kariyer fırsatlarına ön ayak olur.” (National Education Association [NEA] Research, 2007, s. 1). Yabancı bir dil öğrenmeye karar veren ya da öğrenmek zorunda kalan bir bireyin de bu bağlamda İngilizceyi seçmesi oldukça olasıdır çünkü küreselleşme İngilizcenin uluslararası iletişimde *lingua franca*, diğer bir deyişle ortak dil olarak hizmet etmesine zemin hazırlamıştır (Knapp ve Seidlhofer, 2009). Bu nedenle Türkiye’deki eğitim kurumlarında yabancı dil olarak ağırlıklı bir biçimde İngilizce öğretilmesi şaşırtıcı değildir.

Günümüz Türkiye’sinde İngilizce öğretimi devlet okullarında ilkökul ikinci sınıfta başlamaktadır. Yükseköğretim kurumlarının kayda değer bir kısmında da gerek hazırlık okullarında (yabancı diller yüksekokullarında), –bazı bölümler için zorunlu, bazı bölümler için ise isteğe bağlı olarak- İngilizce eğitimi verilmekte; gerekse de lisans ve lisansüstü düzeylerde İngilizce yazılmış kaynaklar kullanılan, bu dilde işlenen ve sınanan dersler bulunmaktadır. Bu yüzden ki yükseköğretim hazırlık okullarında verilen eğitim, ilkökul yıllarından itibaren İngilizce dersi alan fakat farklı nedenlerle bu dilde yeterlik sağlayamayan öğrencilerin, İngilizcenin hem günlük hem de akademik kullanımını yoğun bir süreçte öğrenebilmelerini sağlayacak önemli bir unsurdur. Dahası bu eğitim, öğrencilerin hem öğrenim hayatlarını kolaylaştıracak hem de geleceklerini şekillendirirken yapacakları seçimleri derinden etkileyebilecek bir köprü vazifesi

görmektedir. Üniversitelerin en önemli görevlerinden biri bireyleri hayata hazırlamak; yani onların daha sonraki eğitim ve/veya iş hayatlarına temel oluşturmak olduğu için hazırlık okullarında verilen İngilizce eğitimi çok büyük önem taşımaktadır (Gömleksiz ve Özkaya, 2012). Bu denli büyük bir sorumluluk taşıyan hazırlık okullarının ise yapması gereken, öğrenim gören bireyleri hedef yabancı dilin dört önemli ve birbiriyle ilintili becerisiyle donatmak olacaktır. Çünkü “yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciyi aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime hazinesini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi ...” sağlamaktır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2008, Madde 5).

Bilindiği üzere dinleme, konuşma, okuma ve yazma ana başlıkları altında incelenebilecek dört temel dil becerisi vardır ve sağlıklı bir iletişim kurmanın yolu bu becerileri kullanmaktan geçmektedir. Dinleme ve okuma *alıcı beceriler* olarak adlandırılırken, konuşma ve yazma *üretici beceriler* olarak adlandırılmaktadır. O halde iletişime aktif olarak geçmek için bireylerin konuşmaları ya da yazmaları gerektiği söylenebilir. Fakat burada göz ardı edilmemesi gereken en önemli nokta bireylerin anlamlı bir biçimde iletişim kurabilmeleri için bu becerileri tek tek değil, birbirleriyle ilintili olarak kullanmalarıdır (Hinkel, 2006). Rankin’in (1930) araştırması insanların bir günün %45’ini dinleyerek, %30’unu konuşarak, %16’sını okuyarak ve %9’unu yazarak geçirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Gilman ve Moody’nin (1984) araştırmasında da yetişkinlerin iletişim kurdukları zamanın %40-50’sinde dinledikleri, %25-30’unda konuştukları, %11-16’sında okudukları ve yaklaşık %9’unda yazdıkları saptanmıştır (Akt. Vandergrift, 1999, s. 169). Konuşma becerileri işe koşulmadığı zaman dinleme becerilerinin aktif olarak kullanılamayacağı göz önünde bulundurulduğunda, konuşma becerilerinin iletişim kurmadaki önemi daha net anlaşılabilir. Çünkü “[...] konuşma becerisi; bire bir, yüz yüze iletişime girmede kullanılan bir beceri olmasından, günlük hayatta kullanılmasından ve bir dili öğrenmenin sonucunda uygulamaya yansıtmanın önemli bir göstergesi olmasından dolayı büyük önem arz eden bir beceri”dir (Gömleksiz ve Özkaya, 2012, s. 498). Ayrıca “öğrenciler sıklıkla en önemli öğrenme amaçlarının hedef dili konuşmak” olduğunu belirtmektedir (Volle, 2005, s. 146). Bu nedenle bireylerin kendilerini sözel olarak ifade etmelerini sağlayacak

konuşma becerilerinin öneminin altını çizmek ve bu becerinin öğretiminde hazırlık okullarının üzerine düşen görevi vurgulamak yerinde olacaktır.

Türkiye’de üniversite basamağında öğrenim görmeye başlayana dek senelerce İngilizce eğitimi alan, İngilizceyi anlayabildiğini fakat konuşamadığını söyleyen öğrencilere sıklıkla rastlanmaktadır. Bu bireylerin İngilizce konuşmayı bir beceri haline getirmeleri için onlara akademik anlamda en yoğun öğrenme fırsatını sunan yer hazırlık okullarıdır. Fakat Türkiye’de İngilizce öğretiminde/öğreniminde sorunlar yaşandığı da bilinen bir gerçektir (Işık, 2008). Özellikle konuşma becerilerinin öğretiminde bilişsel sorunların yanında birçok duyuşsal sorunla da karşılaşmaktadır. Bunlar motivasyon, kaygı, ket vurma, öz-saygı gibi *bireysel*; empati, etkileşim gibi öğrenenlerin öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle aralarında gerçekleşen *ilişkiyel* faktörler olabilmektedir (Minghe ve Yuan, 2013). Minghe ve Yuan (2013), öğrenme sürecini zorlaştıran büyük olasılıkla en büyük duyuşsal faktörün kaygı olarak kabul edildiğini ve “en kaygı uyandıran dil etkinliğinin başkaları önünde konuşmak” olduğunu belirtmişlerdir (s. 59). Xiuqin (2006) de konuşma kaygısının nedenlerini İngilizcede çok yeterli olmama, hata yapmaktan korkma ve alay edilme, sınıfın kalabalık olması, risk almaya isteksizlik, belirsizliğe karşı pek toleranslı davranmama ve rekabet olarak belirlemiştir. Bu bağlamda, sınıf ortamında karşılaşılan ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine önemli ölçüde ket vuran bu sorunları en aza indirmek ve öğrencilerin konuşma kaygısını azaltmak için alanyazın tarandığında, *eş zamansız çevrimiçi öğrenme* (asynchronous online learning) yabancı dil konuşma kaygısını giderebilecek ve böylece konuşma becerilerinin geliştirilmesine fırsat tanıyacak etkili bir yol olarak öne çıkmaktadır.

Eş zamansız çevrimiçi öğrenmenin ne olduğunu anlayabilmek için ilk olarak onun şemsiye terimi olan *uzaktan eğitimden* bahsetmek gerekir. Uzaktan eğitim, “eğitim almak için belirli bir yere gitme ihtiyacını ortadan kaldıran, öğretmen ve öğrenci arasındaki teknolojik ayırım” olarak tanımlanır (Keegan, 1995; Valentine, 2002, akt. Negash, 2008, s. xviii). Bu ayırım, hem belirli bir yer ve zaman gerektirmeyen “eş zamansız öğrenme” hem de belirli bir yer gerektirmezken belirli bir zamanda gerçekleşmeyi zorunlu kılan “eş zamanlı öğrenme” tanımlarını da kapsar (Negash, 2008). Eş zamansız öğrenme, materyale herhangi bir yer ve zamanda erişim sağladığı

için esnek, aynı zaman dilimi içerisinde gerçekleşmediği için katılımcıların kendilerini rahat hissedene kadar katkıda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırdığından yansıtmaya fırsat veren ve sınıfta utangaç olmaya ve sessiz kalmaya eğilim gösteren öğrencilerin daha demokratik bir ortamda fikirlerini belirtmelerine zemin hazırlayan bir öğrenme biçimidir (Kung-Ming ve Khoon-Seng, 2009).

Bu çalışma özelinde bakıldığı zaman da bu öğrenme biçiminin avantajları öne çıkmaktadır. Konuşma becerilerinin geliştirilmesi için eş zamansız çevrimiçi yolların kullanımı çok yönlü iletişime imkân tanıdığı, zamandan ve mekândan bağımsız olarak öğrencilere düşünerek cevap vermeyi sağladığı, konuşma ve dinleme becerilerini pekiştirdiği, gruptaki diğer bireylerin sesleri duyulduğundan onlarla daha kişisel bir iletişim kurarak sosyalleşme ihtiyacını karşıladığı, nispeten kolay olduğu, fikir sunmayı ve diğerlerine cevap vermeyi daha doğal kıldığı ve kolaylaştırdığı, iletilen mesaja duygu katarak iletişimi daha sağlıklı hale getirdiği ve yanlış anlaşılma riskini azalttığı için öğrenci katılımını teşvik etmektedir (Hew ve Cheung, 2012). Bu unsurların öğrencilerin konuşma kaygısının giderilmesinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir çünkü “eş zamansız bilgisayar ortamı iletişim daha az tehdit eder, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerini sağlar, öz-yansıtmaya olanak verir ve fazladan geribildirim fırsatı sunar” (Gleason ve Suvorov, 2011, s. 1-2).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu çalışma, eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısının giderilmesinde ve konuşma performanslarının artırılmasında bir çözüm yolu olarak öne sürülmesini temele almaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bir dili bilmek, sıklıkla onu konuşmakla özdeşleştirilir. “Arkadaşlarla, meslektaşlarla, ziyaretçilerle ve hatta yabancılarla onların dilinde ya da her iki konuşmacının da anlayabileceği bir dilde konuşabilmek şüphesiz birçok öğrencinin hedefidir.” (Alderson ve Bachman, 2004, s. ix). Yabancı bir dil öğrenmenin nihai amacı, bilgi alışverişi sağlayarak iletişim kurmak olduğu için (Mahripah, 2014), dil öğrenenlerin konuşma becerisine diğer becerilerden daha çok değer verdiği belirtilmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, “dil becerileri içinde en önemlisi” olarak addedilen konuşma

becerilerinin (Rahnama, Fatehi Rad ve Bagheri, 2016, s. 1; Ur, 1996, s. 120) geliştirilmesi aşamasında, Hazırlık Sınıfı'nda karşılaşılan en önemli sorunlardan biri olan yabancı dil konuşma kaygısına ve konuşma performansına yönelik bir eylem planı geliştirmek ve bu planı uygulayıp değerlendirmektir.

Öğrencilerin çoğunun sadece konuşma becerileri derslerinde pratik yapma imkânı olması, fakat sınıf mevcutlarının fazla ve ders saatlerinin az olması, hedef dilde konuşma pratiği yapma fırsatlarını azaltmaktadır (Sun, 2009). *Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu*; ders dışı bir etkinlik olacağı için bu araştırmanın hem sınıfta konuşma ortamı bulamayan öğrencilerin konuşmasına olanak sağlayacağı hem de konuşma becerilerinin nispeten kontrollü bir ortamda geliştirilmesine zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Uluslararası alanyazında konuşma kaygısının giderilmesi için eş zamansız çevrimiçi öğrenmenin kullanımını temele alan oldukça fazla sayıda çalışma olmasına rağmen (McNeil, 2014; Bakar, Latiff ve Hamat, 2013; Gleason ve Suvorov, 2011; Pop, Tomuletiu ve David, 2011; Poza, 2011; Sun, 2009; Tallon, 2009; Volle, 2005), ulusal alanyazında bu konuda yapılmış bir eylem araştırmasına rastlanmadığı için, bu çalışmanın hem ulusal alanyazına katkıda bulunacağı hem de yabancı dil konuşma kaygısı ve kültür arasındaki ilişkiye dair Türkiye penceresinden bir perspektif sunacağı düşünülmektedir. Türkiye'de yabancı dil konuşma kaygısını temele alan birçok akademik çalışma gerçekleştirilmesi, ülkemizdeki dil öğrenen bireylerin konuşma kaygısının yüksek olduğuna ve bu tür çalışmaların gerekliliğine işaret etmektedir (Han ve Keskin, 2016; Atas, 2015; Çağatay, 2015; Hamzaoğlu, 2015; Baş, 2014; Öztürk ve Gürbüz, 2014; Tüm ve Kunt, 2013; Yalçın ve İnceçay, 2013; Koçak, 2010; Yıldırım, 2007). Bu nedenle, bu eylem araştırmasının İngilizce öğretiminde ve programlarında İngilizce konuşma kaygısını düşürmeye yönelik girişimlere ön ayak olabileceği umulmaktadır. Ayrıca bu araştırma, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda gerçekleştirilecek ilk akademik temelli eylem araştırmasıdır. Bu yüzden bu araştırmanın diğer öğretim elemanlarına örnek olmak suretiyle bir mesleki gelişim modeli olarak da işlev göreceği ve eylem araştırmasının sınıf içerisinde yaşanan sorunların çözümü için kullanılmasını teşvik edeceği ümit edilmektedir. Çalışmanın, özellikle kendi öğrencilerinin de yabancı dil konuşma kaygısı yaşadığını gözlemleyen; fakat bunu kanıtlayıp çözemeyen öğretim

elemanlarına yol gösterebileceği ve bu öğrencilerdeki kaygıyı azaltarak onların konuşma performansının artırılabilmesi için bir çözüm önerisi sunacağı umulmaktadır. Ayrıca Hazırlık Sınıfı'nda hâlihazırda yürütülmekte olan program dışı etkinliklere, teknolojiyle gelişen ve değişen eğitim durumlarına paralel olarak *eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun* da eklenebileceği düşünülmektedir. Böylece ders içinde belirli nedenlerle yeterince İngilizce pratik yapamayan ve/veya eş zamanlı yürütülen konuşma kulüplerine katılamayan, bu yüzden hedef dili konuşmak için alternatif bir yol arayan Hazırlık öğrencilerine kurumsal bir çatı altında, güvenilir bir eğitim ortamı yaratılabileceği beklenmektedir.

1.3. Araştırma Sorusu

Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun hazırlık öğrencilerine ve ilgili öğretim programına katkıları nelerdir?

1.4. Alt Sorular

1. Eylem planının uygulanmasından önce ve sonra yapılan ölçümlere göre, çalışmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Uygulama sonrası yapılan ölçüme göre, çalışmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri sınavındaki başarı yüzdesi kaçtır?
3. Çalışmaya katılan öğrencilerin eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu hakkındaki düşünceleri nelerdir?
4. Araştırmacı-öğretim elemanının eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu hakkındaki düşünceleri nelerdir?
5. Eylem planının konuşma becerileri dersi öğretim programına yönelik doğurguları nelerdir?

1.5. Sayıtlar

1. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin kaygıyı ölçmek üzere seçilmesi ve Türkçeye uyarlanması sürecinde başvuru uzmanların görüşleri yeterlidir.
2. Katılımcılar, bu eylem araştırmasında ön-test ve son-test olarak kullanılan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'ne içtenlikle ve önemseyerek yanıt vermişlerdir.

3. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılan katılımcılar, görüşme sorularına içtenlikle ve önemseyerek yanıt vermişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu eylem araştırması,

1. 2015-2016 akademik yılında araştırmacı-öğretim elemanı yalnızca bir tane İngilizce dinleme-konuşma becerileri dersi yürüttüğü için, ilgili dersin işlendiği sınıftaki katılımcılarla;
2. Katılımcılar akademik dönemin başında CEFR A1 seviyesinde oldukları için bu seviyede yapılan eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma etkinlikleriyle;
3. Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma etkinliklerine devam ederek çalışmayı tamamlayan katılımcılardan toplanan verilerle;
4. Eylem planının sekteye uğramaması ve veri toplama sürecinde hafıza faktörünün devreye girmemesi için, 2015-2016 akademik yılının güz döneminin 12 haftasıyla sınırlı tutulmuştur.

1.7. Tanımlar

Eş zamansız öğrenme: Katılımcıların aynı anda çevrimiçi olmalarını gerektirmeyen, öğrencilerin bulunacakları katkıyı düzeltmelerine olanak sağlayan, zamandan bağımsız, bu yüzden de esnek bir öğrenme biçimi (Hrastinski, 2008).

Hazırlık Sınıfı: Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun İngilizce Hazırlık birimi.

Konuşma kaygısı: Konuşmanın zorunlu olduğu ya da olmadığı durumlarda ortaya çıkabilen, bireyi özellikle ikinci bir dil öğrenme sürecinde konuşma becerilerini geliştirirken oldukça fazla etkileyen, konuşmaya karşı geliştirilen duygusal ya da fiziksel bir tepki (Melanlıoğlu ve Demir, 2013).

WhatsApp: Uygulamayı kullanan diğer bireylere yazılı/sesli mesaj ya da fotoğraf/video gönderimine, onları görüntülü ya da görüntüsüz aramaya, onların durum

güncellemelerini görmeye, onlarla veri paylaşabilecekleri gruplar kurmaya imkân tanıyan çevrimiçi, mobil bir uygulama.

1.8. Kısaltmalar

CEFR: (Common European Framework for Languages) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

EÜ: Ege Üniversitesi

İKKÖ: Woodrow (2006) tarafından geliştirilen ve bu çalışma için Türkçeye uyarlanan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği

YDYO: Yabancı Diller Yüksekokulu

YDSKÖ: Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından hazırlanmış Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ART ALAN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan kavramlara dair art alan ve ilgili araştırmalar üzerinde durulmaktadır.

2.1. Konuşma Kaygısı ile İlgili Kavramsal Art Alan

İnsanın sosyal bir varlık olması, onun çoğu zaman diğer insanlarla iletişim kurmak durumunda kalmasını gerektirir. İletişim kurmak için tercih edilen yollar ağırlıklı olarak yazmak ya da konuşmaktır. Fakat sözlü iletişime geçmek bazı bireylerin kaygı duymasına yol açabilir. Kaygı kelimesi (anxiety) Latince kökenli olup “*anxiētās*” kelimesinden gelmektedir ve bu kelimenin anlamı “kaygılı, endişeli, huzursuz, sıkıntılı”dır (“anxiety,” 2017). Güncel Türkçe sözlükte kaygı, “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa; genellikle kötü bir şey olacaktıymış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017). Manav’a (2011) göre, kaygının nesnesinin hiçlik olması, onu korkudan ayıran temel unsurdur çünkü korku duyan birey ne ile başa çıkması gerektiğini bilirken, kaygı duyan birey ne ile mücadele edeceğini bilememektedir. Dolayısıyla bu belirsizlik bireyi rahatsız etmektedir. Kaygı geleceğe yönelik duyulduğu için hem bireyi karar vermek için harekete geçmeye hazırlayarak olumlu bir özellik taşır çünkü kişilik gelişimine zemin hazırlar hem de karar almak kişiyi rahatlık bölgesinden uzaklaştıracağından ve alınacak kararların belirsiz sonuçları rahatsız edici olduğundan olumsuz bir özellik taşır. Bu bahsedilen ayrım *kolaylaştırıcı* (facilitating) ve *engelleyici* (debilitating) kaygı olarak tanımlanmaktadır. Scovel (1978) kolaylaştırıcı kaygının öğreneni duygusal olarak yeni öğrenme göreviyle mücadele etmeye motive ettiğini, engelleyici kaygının ise bunun aksine öğreneni duygusal olarak sakınma davranışını benimsemeye ve yeni öğrenme görevinden kaçmaya motive ettiğini belirtmiştir.

Her ne kadar kaygının tam olarak neden kaynaklandığı bilinemesi de, bu konuda yapılan araştırmalarda bazı sınıflandırmalar yapılmıştır. Spielberger (1983) kaygıyı *durumluk kaygı* ve *sürekli kaygı* ayrımı yaparak sınıflandırmıştır (Akt: Pappamihel: 2002, s. 330). Buna göre, tehlikeli ve istenmeyen durumlarda ve makul ölçülerde

duygusal bir durum olarak kaygı duymaya eğilim gösteren bireyler, *durumluk kaygı* yaşayan bireylerdir. Fakat durum ayrımı gözetmeksizin karakterlerinin bir parçası olarak kaygılı olan ve her durumda kaygı duymaya eğilim gösteren bireyler *sürekli kaygı* yaşayan bireylerdir. Bu sınıflandırmaya ek olarak, *olay kaynaklı kaygı* terimi ileri sürülmüştür. Belirli bir durumla alakalı bir biçimde, tutarlı olarak kaygı duymaya eğilim gösteren bireyler *olay kaynaklı kaygı* yaşayan bireylerdir. Bu sınıflandırma yabancı dil ya da ikinci dil öğrenimi sürecinde yaşanan kaygıyı daha iyi belirginleştirmektedir. MacIntyre ve Gardner'a (1991) göre *olay kaynaklı kaygı* ile ilgili yapılan çalışmalar, çalışma grubundan olayın farklı boyutlarıyla ilgili veri toplamayı kolaylaştırdığı için diğer iki kaygı türüne kıyasla daha avantajlıdır. MacIntyre ve Gardner (1991), "Kaygı yeni dilin edinimini, akılda tutulmasını ve üretimini engelleyebildiğinden yabancı dil öğrencisi için bazı muhtemel sorunlar teşkil edebilir" demişlerdir (s. 86). Dilin yazılı ve sözlü olmak üzere iki yönlü üretilebilirliği vardır; diğer bir deyişle, yazma ve okuma becerileri üretimsel becerilerdir. Bu bağlamda, kişinin anadili dışında başka bir dil vasıtasıyla sözlü iletişime geçmek durumunda kalmasının kaygıyı artırabileceği söylenebilir. Yabancı dil öğrenme durumundaysa, çalışmalar kaygının düşük olmasının ikinci dil edinimi sürecine yardımcı olduğunu göstermektedir (Krashen, 1982). Ayrıca, kaygı seviyesi daha yüksek olan öğrencilerin hedef dilde yani öğrenmekte oldukları yabancı dilde sözlü iletişim kurmama eğiliminde oldukları bilinmektedir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Bu tip öğrenciler, hedef dilde konuşmanın genellikle sınıfta onları en çok kaygılandıran deneyim olduğunu belirtmektedirler (Öztürk ve Gürbüz, 2014).

Horwitz ve diğerleri (1986), yabancı dil kaygısını *iletişim korkusu*, *sınav kaygısı* ve *olumsuz değerlendirilme korkusu* olarak üçe ayırmışlardır. İlk olarak, *iletişim korkusu* bireyler ister ikili, ister grupça iletişim kuruyor olsunlar isterse de topluluk önünde konuşuyor olsunlar, başka bireylerle iletişim kurarken ortaya çıkar. Bu kaygı türü hem dinlenen mesajın anlaşılmasını hem de bu mesaja yanıt vermeyi güçleştirir. Özellikle yabancı dil sınıflarında hedef dilde sözlü iletişim kurmaya çalışırken, öğrencilerin hem dinleme hem de konuşma becerilerini işe koşmaları iletişim korkusunu artırıcı bir faktör olarak ortaya çıkabilir. İkinci olarak, öğrenme sürecinin genel olarak ayrılmaz bir parçası değerlendirilmez ve öğrenciler sıklıkla sınavlarla değerlendirilir.

Horwitz ve diğçerlerine (1986) göre, *sınav kaygısı* başarısız olma korkusundan kaynaklanmaktadır. Özellikle sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin mükemmel bir başarı gösterme isteği, sınavda yapacakları en küçük bir hatayı dahi büyük bir yıkım olarak algılamalarına, dolayısıyla da kaygı seviyelerinin artmasına neden olmaktadır. Sözlü sınavların yapılması da bazı öğrencilerin hem sınav hem de sözlü iletişim kaygısını aynı anda yaşamalarına yol açmaktadır. Son olarak ise, *olumsuz değçerlendirilme korkusu*, *sınav kaygısı* ile benzerlik göstermesine rağmen, bu kaygıyı yaşayan bireyler sadece sınavlarla değçerlendirilmekten değçil, değçerlendirilebilecekleri herhangi sosyal bir durumdan dolayı kaygı duyarlar. Yukarıda bahsedilen bütün kaygı türleri yaşandığında hissedilenler kendini odaklanmada zorluk, terleme, düzensiz kalp atışı, endişe, korku, unutkanlık şeklinde psiko-fizyolojik olarak gösterirken, bu durumu yaşayan öğrencilerin onlarda kaygı uyandıran derslere gelmedikleri ve bu derslerin ödevlerini yapmadıkları da gözlemlenmiştir (Horwitz ve diğç., 1986).

Kısaca, yabancı dil konuşma kaygısının bilişsel olarak konuşma hakkında sahip olduğumuz düşüncelerden, duyuşsal olarak bir konuşma yaparsak bunun sonucunun kötü olacağını beklememizden, davranışsal olarak da konuşma becerilerimizin insanların karşısında konuşacak kadar yeterli olmamasından kaynaklandığı söylenebilir (Ayres ve Hopf, 1993). İletişimin kişinin anadilinde, yani üzerinde hâkimiyeti olan dilde gerçekleşmiyor olmasının kaygıyı oldukça artırabilen bir unsur olduğundan bahsedilebilir. Kaygılanma durumu yalnızca sınıf içindeyken değçil, günlük yaşamda iletişim kurarken de ortaya çıkmaktadır (Woodrow, 2006). Bu durum, kaygı gibi çetrefilli bir konunun birçok farklı çalışmayla irdelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Alanyazında da rastlanan genelinde yabancı dil öğrenme kaygısı, özelinde ise yabancı dil konuşma kaygısı üzerine yapılmış birçok çalışma, bu çalışmaya hem kavramsal açıdan hem de uygulama aşamasında yol gösterici olmuştur.

2.2. Konuşma Kaygısı ile İlgili Araştırmalar

Atas (2015), drama tekniğinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin konuşma kaygısını nasıl etkilediğini bir durum çalışması yürüterek araştırmıştır. Kozan Anadolu Sağlık Meslek Lisesi'nde, 2013-2014 yılının ilk döneminde öğrenim gören 12. sınıf öğrencilerinden amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen 24 öğrenci, araştırmanın

örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri çeşitleme yöntemine gidilmiş, ön ve son test olarak Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından hazırlanan Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (YDSKÖ) kullanılmış, 10 öğrenci ile uygulama öncesi ve sonrası yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve öğrenci günlükleri incelenmiştir. Çalışmada drama uygulamasının yabancı dil sınıfının duygusal niteliğine anlamlı ölçüde katkıda bulunarak öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısını azaltmaya yardımcı olduğu, öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan ön yargılarından kurtuldukları, İngilizce derslerine gelmeye daha istekli olmaya başladıkları ve hata yapma korkusu olmadan konuşmaya başladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin öğretmenlerinin onların hatalarını düzeltmek ya da onları aşağılamak için değil, onlara yardımcı olmak ve onlara destek olmak için orada olduklarını bilmeleri gerektiği, öğrencilerin yabancı dil dersinde kendilerini güvende hissettikten sonra doğal olarak konuşmaya başlayacakları, yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerini motive etmeleri, onları konuşmaya teşvik etmeleri ve cezalandırma yöntemine gitmeden onların hata yapmalarına izin vermeleri ve sınıflarında İngilizce öğrenmeye karşı olan olumsuz duyguları engellemek için düzenlemeler yapmaları gerektiği de saptanmıştır.

Çağatay (2015), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısını incelemiş ve araştırma kapsamına bir devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık okuyan olan 147 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışmada veri toplamak için YDSKÖ'den uyarlanan iki bölümlü bir yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin ilk bölümü katılımcıların demografik özelliklerini ve İngilizceye maruz kalmalarıyla ilgili bilgilere ulaşmayı hedeflemektedir ve ikinci kısmında yer alan beşli Likert tipinde 18 madde de katılımcıların yabancı dil konuşma kaygılarını ölçmeye yöneliktir. Ölçek, Türkçe olarak, dört dil yeterliği seviyesindeki öğrencilere uygulanmıştır. Çalışmada öğrencilerin orta düzeyde kaygılı olduğu bulgusuna ulaşılmış, ama bu düzeyde kaygıya bile uzun vadede öğrencilerin iletişimsel yeterliklerine ket vurabileceği için önem verilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Ayrıca kadın öğrencilerin İngilizce konuşurken erkek öğrencilerden daha kaygılı olduğu, bu durumun da kültürel bağlamda incelenebileceği belirtilmiş ve yeterlik düzeylerinin kaygı seviyelerini etkilemediği ve anadili İngilizce olan kişilerle konuşmanın öğrencilerin daha çok kaygı duymasına neden olduğu bulgularına da ulaşılmıştır.

Baş'ın (2014) çalışmasının amacı, lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısına neden olan faktörleri belirlemektir ve araştırmada konuşma etkinliklerinin de kaygıya neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Üç farklı liseden toplamda 24 öğrencinin yer aldığı araştırmada, veri toplamak için yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler konuşma etkinliklerinin onları heyecanlandığı, anladıklarını ama konuşamadıklarını, cümleleri toparlayamadıklarını, ani sorular karşısında heyecandan bir şey söyleyemediklerini, yanlış yapma ve alay edilme korkusundan dolayı istediklerini ifade edemediklerini ve dinlediklerini anlamadıklarında neye ne şekilde yanıt vereceklerini bilemediklerini belirtmişlerdir. Çalışmada bireylerin yabancı bir dilde kendilerini ifade ederken zorlandıklarından ve bu yabancı dilde gerçekleştirmeleri beklenen her türlü performansı benlik algıları için bir tehdit olarak algıladıklarından bahsedilmektedir. Bu nedenle de yabancı dil derslerinde konuşma etkinlikleri yapılırken öğretmenlerin öğrencilerini rahatlatmaları ve bu etkinliklere onları hazırlayıcı öğeleri işe koşmaları, ancak onları bu etkinliklere katılmaya zorlamamaları önerilmektedir.

Öztürk ve Gürbüz'ün (2014) Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden veri toplayarak gerçekleştirdikleri çalışmada, yabancı dil konuşma kaygısının düzeyi, temel nedenleri, belirleyici faktörleri ve öğrencilerin bu konudaki algıları incelenmiştir. Veri toplamak için ilk olarak 383 öğrenciye anket uygulanmış, daha sonra rastgele seçilen 19 katılımcıyla konuşma kaygısı hakkında yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nicel veri analizi öğrencilerin konuşma kaygısının düşük olduğunu gösterirken, nitel analiz ile çoğu öğrencinin konuşma becerilerini kaygıyı artırıcı bir unsur olarak algıladığını saptanmıştır. Ayrıca yabancı dil kaygısının kendine güven eksikliğine ya da sınıfta konuşmamaya neden olabildiği; İngilizcenin yabancı dil olarak konuşuluyor olmasının yarattığı kaygının öğrencileri konuşurken daha dikkatli olmaya ittiği; hedef dile aşına olmama, telaffuz, ani sorular, hata yapma korkusu, olumsuz değerlendirme, akran değerlendirmesi veya tepkisinin de İngilizce konuşma kaygısının önemli nedenleri olduğu sonucuna varılmıştır.

Yalçın ve İnceçay'ın (2013) karma yöntemle yürüttükleri çalışmada, hazırlıksız konuşma etkinliklerinin derse entegre edilmesinin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını azaltıp azaltmadığı incelenmiştir. Kaygının azalıp azalmadığını ölçmek için YDSKÖ ve Burgoon (1976) tarafından geliştirilen İletişim Kurmada İsteksizlik

Ölçeği'nden (Unwillingness to Communicate Scale) yararlanılarak uyarlanan 66 maddelik bir anket oluşturulmuştur. Çalışmanın katılımcıları 2011-2012 eğitim ve öğretim yılının ikinci döneminde, İstanbul'da özel bir üniversitenin İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan ve zorunlu *Sözlü İngilizce* dersi alan 12 öğrencidir. Yukarıda bahsi geçen anket, ön-test ve son-test olarak öğrencilerin hepsine uygulanmış ve uygulamanın bitiminde öğrencilerden dördü ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çalışmada konuşma becerileri yabancı dil öğrenenler arasında en çok kaygı uyandıran beceri olsa da, sınıfta konuşma etkinliklerinden kaçınılmaması gerektiği, hazırlıksız konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma korkularını yenmelerine yardımcı olduğu, öğrencilerin sıkıntı çektikleri anlarda tehdit edici olmayan bir ortam yaratması açısından grup çalışmasının tercih edilebileceği ve hazırlıksız konuşma etkinliği olarak oyunların kullanılmasının öğrencilerin konuşma kaygısını düşürmede önemli rol oynadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldırım (2007), sınıf içi dinleme ve konuşma etkinliklerinde yaşanan yabancı dil kaygısını araştırdığı çalışmasında, ilk iki sorusu Likert tipinde, diğer dört sorusu açık uçlu olan bir anket yoluyla Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim görmekte olan 38 öğrenciden veri toplamıştır. Çalışmada öğrencilerin konuşma etkinliklerinde rahat olmamalarının nedeni olarak lise eğitimi süresince yeteri kadar pratik yapılmaması, kelime bilgisinin azlığı, iletişim tutukluğu, öğretmen ve akranlar tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu, dilbilgisine hâkim olmama ve telaffuz sorunları gösterilmektedir. Ayrıca yabancı dil kaygısı anlamayı bloke ettiği için, bu türde bir kaygının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmelerinin önünde önemli bir sorun teşkil ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Uluslararası alanyazında ise, Rafada ve Madini (2017), Suudi öğrencilerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenirken sınıflarında yaşadıkları konuşma kaygısının nedenlerini araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini, Kral Abdülaziz Üniversitesi'nde hazırlık öğrenimi gören, yaşları 18-20 arasında olan, 126 kadın öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada karma yöntem kullanılmış, veri toplamak için hem 10 öğrenciyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış hem de 116 öğrenciye çevrimiçi anket uygulanmıştır. Elde edilen nitel verilerle konuşma kaygısının nedenleri; öğretmenin kaygıyı azaltma ya da artırmadaki rolü, kelime bilgisinin yetersizliği, eğitim sisteminin

yetersizliği, sınav kaygısı ve akran kaygısı olarak belirlenmiştir. Nicel veriler ise konuşma kaygısını, sınıf atmosferi ile ilgili nedenler, İngilizce öğretmenleri ile ilgili nedenler ve sınavla ilgili nedenler olarak üçe ayırmayı mümkün kılmıştır.

Minghe ve Yuan'ın (2013) çalışması, üniversite düzeyinde İngilizce öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini kolaylaştıran ya da zorlaştıran unsurlara odaklanmaktadır. Bu unsurlardan biri de kaygıdır. Çalışmada öğrencilerin konuşma kaygısını azaltmak için öğretmenlerin rahat bir öğrenme ortamı yaratmaları, öğrencilere oyun ve tartışma gibi etkinlikler yaptırması, her bir öğrenciye eşit davranmaları, öğrencileri İngilizceyi cesurca kullanarak iletişim kurmaya teşvik etmeleri ve yapılan hataları çok açık bir şekilde vurgulamamaları önerilerinde bulunulmuştur.

Zhiping ve Paramasivam (2013) yaptıkları durum çalışmasında, uluslararası öğrencilerin derste İngilizce konuşurken yaşadıkları kaygıyı, bu kaygıyla nasıl başa çıktıklarını, öğretmenlerin öğrencilerin duyduğu kaygıya yönelik tutum ve tepkilerini ve öğrencilerin yaşadıkları kaygıya öğretmenlerinin verdikleri tepkilere karşı olan algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Malezya'da bir devlet üniversitesinin İngilizce işlenen *İleri Mikro-Ekonomi Kuramı* dersine katılan Nijeryalı, İranlı ve Cezayirli 20 öğrenciden görüşme ve gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Çalışmada Nijeryalıların ikinci dilinin ve Nijerya'daki üniversitelerde öğretim dilinin İngilizce olmasının onların konuşma kaygısı yaşamamalarını sağladığı, İranlı ve Cezayirli öğrencilerin ise iletişimde anlama ve olumsuz değerlendirilme korkusu nedeniyle kaygı duymakta oldukları, kültürün öğrencilerin konuşurken yaşadıkları kaygıyı ve bu kaygıyla başa çıkma yöntemlerini farklılaştıran ayırt edici bir değişken olmadığı ve öğretmen stratejilerinin ve öğrencilerin bu stratejilere olan tepkilerinin onların kültürel geçmişleriyle değil, bütün insanlarda ortak olan duyuşsal filtreler ve beceri öğrenmeleriyle alakalı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Juhana (2012), öğrencilerin konuşmasını etkileyen psikolojik faktörleri ve bunların nedenlerini incelediği çalışmasında, bu faktörlerin üstesinden gelmek için bazı çözümler de önermiştir. Çalışmanın verileri Endonezya'da Güney Tangerang'da bir lisenin ikinci sınıfında öğrenim gören 62 öğrenciden gözlem, görüşme ve anket yoluyla toplanmıştır. Çalışmada hata yapma korkusu, utangaçlık, kaygı, güven ve motivasyon eksikliğinin öğrencileri konuşmaktan alıkoyduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Hata yapma

korkusunun genellikle arkadaşlar tarafından gülünmesinden, utangaçlığın ise öğrencilerin kişilik özelliklerinden kaynaklandığı saptanmıştır. Ayrıca konuşmaya motive edilmek ve sınıfta destekleyici bir öğrenme ortamı yaratılması da öğrenciler tarafından önemli görülmektedir.

Qian ve Seepho (2012), çalışmalarında Çin’de bir üniversitenin ilkökul öğretmenliği bölümünün birinci sınıfında, İngilizce işlenen derslerin olduğu bir bölümde okuyan 30 öğrencinin yaşadıkları kaygının derecesini, yapboz etkinliğinin öğrencilerin kaygı seviyelerine olan etkisini ve öğrencilerin etkinlik hakkındaki düşüncelerini araştırmıştır. Araştırmada veri toplamak için YDSKÖ’den uyarlanan 33 maddelik bir anket kullanılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin hazırlıklı olsalar bile İngilizce konuşurken kaygılı oldukları, yapboz etkinliğinin öğrencilerin konuşma kaygısını gidermede olumlu etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin de etkinlik hakkında olumlu düşündükleri, destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmanın özellikle olumsuz öğrenme tecrübesi olan öğrenciler için önemli olduğu, konuşma durumunu daha az kaygı verici hale getirmek için öğretmenlerin öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ve öğrencilerin hatalarını normalleştirerek sınıf içi etkinlikleri düzenlemelerinin önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mak (2011), sınıfta konuşurken kaygı duymaya neden olan faktörleri incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Hong Kong Üniversitesi’nde birinci sınıfta ikinci dil olarak İngilizce öğrenimi gören 313 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma pilot, nicel aşama ve nitel aşama olmak üzere üç aşamadan oluşsa da ilgili makalede çalışmanın nicel yönüne odaklanılmış ve nicel veriyi toplamak için iki bölümlük bir anket uygulanmıştır. İlk bölümün birinci kısmı YDSKÖ’nün 33 maddesinden ve ikinci kısmı da pilot aşamada öğrencilerden alınan geribildirimle oluşturulan altı maddeden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise sekiz maddeden oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular öğrencilerin sınıf içinde İngilizce konuşurken kaygı duymalarına neden olan faktörleri; konuşma kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu, anadili İngilizce olanlarla konuşurken duyulan rahatsızlık, İngilizce dersine karşı olumsuz tutumlar, olumsuz öz-değerlendirme, dersten kalmaktan/kişisel başarısızlığın sonuçlarından korkma, hazırlıksız bir biçimde sınıfın önünde konuşma, konuşurken düzeltilme,

yetersiz bekleme zamanı, ikinci/yabancı dil sınıfında anadil kullanımına izin verilmemesi şeklinde özetlemektedir. Ayrıca öğrencilerin sınıf içinde İngilizce konuşma performanslarını artırmalarına destek olmak için bu faktörlerin farkında olunmasının oldukça önemli olduğu da vurgulanmaktadır.

Abdullah ve Abdul Rahman (2010), Malezya Teknik Üniversitesi'ndeki öğrencilerin ikinci dil olarak İngilizceyi konuşurken yaşadıkları kaygı seviyesini, bu kaygıya yönelik algılarını ve öğrencilerde yüksek kaygıya neden olan konuşma etkinliklerinin türünü belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada YDSKÖ'den uyarladıkları 32 maddelik bir anket ile 60 öğrenciden veri toplamışlardır. Çalışmada yüksek kaygı duymaya neden olan faktörlerden birinin sözlü performans olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğunun ikinci dilde konuşurken makul bir seviyede kaygı ya da gerginlik duyuyor olmalarının nedeni, ikinci dile maruz kalmak veya ikinci dille ilgili yapılan iletişimsel çalıştaylara katılmak olarak saptanmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşmak için öğrenmeleri gereken yapıların çok fazla olmasının onları bunalttığı, bu yüzden de onlara uygun bağlamlarda kullanılabilecek bilginin öğretilmesi ve onların dilin doğru kullanımına maruz bırakılmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Occhipinti (2009), ikinci dil derslerindeki konuşma etkinliklerinde öğrencilerin yaşadıkları duyuşsal bir durum olarak yabancı dil kaygısının ayrıntılı bir tanımını yapmayı amaçladığı çalışmasında, 45 İtalyan ve 55 İspanyol öğrenciden veri toplamıştır. Veri toplama aracı olarak beş bölümlük bir anket kullanılmıştır. Anketin *birinci bölümü* katılımcının cinsiyeti, anadili, kendi konuşma becerileriyle ilgili kişisel algısı, yabancı dile ve haftalık İngilizce ders saatlerine olan ilgi seviyesine dair maddelerden; *ikinci bölümü* sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin kendilerini ne derece kaygılı hissettiklerini tanımlamalarını gerektiren beşli Likert tipinde 21 maddeden; *üçüncü bölümü* öğrencilerin genel yabancı dil sınıf kaygısından dolayı sınıf içi etkinliklerde duydukları kaygıyı saptamayı amaçlayan beşli Likert tipinde 24 maddeden; *dördüncü bölümü* öğrencilerin hata düzeltme sürecinde ve bazı sınıf içi etkinliklerde konuşurken kaygı duymalarını azaltan öğretmen davranışları ve özellikleri ile alakalı maddelerden oluşmakta ve *beşinci bölümü* de öğrencilerden sınıf arkadaşlarının karşısında konuşurken hissettiklerini tanımlamalarını istemektedir.

Çalışmada sınıf içi konuşma etkinliklerinin öğrencilerin kaygılı ve gergin olmasına neden olduğu, öğrencilerin önemli bir bölümünün eğer söyleyecekleri şeyden eminlerse konuşmaya istekli oldukları, aksi takdirde risk almaktan çekindikleri, sözlü sunum ve sınıf arkadaşlarının önünde hazırlıksız konuşma yapmanın öğrencileri strese soktuğu, öğrencilerin küçük gruplarda ya da ikili çalışma yaptıklarında kendilerini daha rahat hissettikleri ve konuşma etkinliklerinin öğrencilerin sınıfın önünde ilgi çekmeden ve sınıf arkadaşlarını tanımalarına fırsat verecek şekilde yapılması gerektiği saptanmıştır. Ayrıca İngilizceyi daha çok seven öğrencilerin konuşurken daha kaygılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun bu öğrencilerin daha iyi performans gösterme isteklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin İngilizcelelerini geliştirmenin etkili yollarından birinin bir müddet Büyük Britanya’da yaşama ihtimali olduğunu düşündükleri de saptanan bulgular arasındadır.

Osboe, Fujimura ve Hirschel (2007), öğrencilerin İngilizce konuşurken duydukları güveni etkileyen faktörleri, kaygı ve güven durumlarını etkileyen sınırlılıklar için neler yapılması gerektiğini araştırmışlardır. Çalışmada 30 maddelik bir anket kullanılarak ve yedi odak grup görüşmesi yapılarak üniversitenin ilk yılının ilk döneminde öğrenim gören ve anadili Japonca olan 62 öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışmada öğrencilerin anadillerinde kendilerini ifade etme istekleriyle ikinci dil konuşmada kendilerine güvenmeleri arasında bir ilişki olduğu, ikinci dilde yeterlik seviyesinin diğer ikinci dil konuşmacılarıyla konuşurken kendini rahat hissetmekle ilişkili olduğu, öğrencilerin yeterlik seviyeleri ne olursa olsun sınıfça yapılan çalışmalardansa ikili ya da küçük grup çalışmalarında kendilerini daha güvende hissettikleri, öğretmen davranışının öğrencilerin ikinci dili sınıfta kendilerine ne ölçüde güvenerek kullandığını etkilediği ve öğrencilerin aşına oldukları konularda yapılan küçük grup tartışmalarının kendini rahat hissetme seviyesini artırabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Woodrow (2006), ikinci dil konuşma kaygısının kavramsallaştırılması, kaygı ve ikinci dil performansı arasındaki ilişki ve ikinci dil kaygısının en önemli nedenleri üzerine bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın katılımcıları Avustralya’da üniversiteye başlamadan önce gidilen *Akademik Amaçlar için İleri İngilizce* kursundaki 275 öğrencidir. Çalışma için Woodrow tarafından *İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği*

(İKKÖ) geliştirilmiştir. Yapılan analizlerde ikinci dil konuşma kaygısının sözlü iletişim başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu, kaygının bazı öğrencilerin İngilizce konuşması üzerinde güçsüzleştirici bir etkisi olduğu ve bu yüzden de öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlere karşı hassas davranarak ikinci dil kaygısını azaltmak için bu öğrencilere yardımcı olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin beceri eksikliği ya da bilgiyi bulup çıkarma yüzünden kaygı yaşıyor olabileceklerinin altı çizilmiştir. Beceri eksikliği yaşayan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden, bilgiyi bulup çıkarma kaygısı yaşayan öğrencilerin ise duyarsızlaştırma ve rahatlama tekniklerinden yararlanabilecekleri öne sürülmüştür. Hem sınıf içi hem de sınıf dışı iletişimin hesaba katılması ve öğrencilerin günlük iletişim için gerekli olan beceri ve uygulamaya sahip olduklarından emin olunmasının önemli olduğu saptanmıştır. Bunu gerçekleştirmek için sınıf dışı etkinlikler yapılması gerekmektedir. Çalışmanın sonuçları kaygının en çok anadili konuşmacılarıyla kurulan iletişimde yaşandığını göstermektedir.

İlgili araştırmalar değerlendirildiğinde, yabancı dil konuşma kaygısının hem ulusal hem de uluslararası alanyazında birçok çalışmanın odak noktası olduğu görülmektedir. Özetlemek gerekirse, ders içerisinde ya da sınavda konuşma performansı sergilemek durumunda kalmak; yanlış yapma, alay edilme ve bunların sonucunda olumsuz değerlendirilme korkusu; dilbilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz sorunları; yabancı dil sınıfında anadil kullanımına izin verilmemesi ve anadili İngilizce olanlarla konuşmak yabancı dil konuşma kaygısını artırmaktadır. Bu kaygının azaltılması için ise öğretmenlerin konuşma etkinliklerini çeşitlendirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin drama, yapboz, oyun, tartışma ve bireyselden ziyade ikili ya da grup içerisinde konuşma gibi etkinliklerin kaygıyı azaltmadaki rolünü göz önünde bulundurmaları ve öğrencilerini hem sınıf içinde hem de sınıf dışında konuşmaya teşvik etmeleri önerilmektedir.

2.3. Konuşma Performansı ile İlgili Kavramsal Art Alan

Fransızcadan dilimize geçmiş olan “performans” kelimesi başarı demektir (TDK, 2017). Eğitimde performans ise “eğitimdeki öğrenme çıktılarını kazanmadaki başarı” olarak tanımlanabilir (Turgut ve Baykul, 2012, s. 257). O halde, yabancı dil öğrenmekte olan bireylerin performanslarını ölçmek demek, bu bireylerin hedef dilin dört temel

becerisi –dinleme, konuşma, okuma ve yazma- bağlamında neler yapabildiklerini ve ne kadar ilerleme kaydettiklerini belirli bir kritere göre saptayabilmek demektir; çünkü yabancı dil öğrenme sürecinin ne şekilde devam ettirileceğini düzenlemeye yardımcı olacak bir yol haritası oluşturabilmek oldukça büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğrenenlerin hedef dildeki yeterliklerinin tanımlanması için kullanılacak en bilinen doküman Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi”dir (Council of Europe, 2001). Bu belge Türkçe adından ziyade İngilizce adının (Common European Framework of Reference for Languages) kısaltması olan CEFR olarak anılmaktadır.

Avrupa Konseyi’nin tanımladığı üzere CEFR, Avrupa ülkelerinde hedef dillerin öğretim programlarının ve materyallerinin hazırlanması için bir temel olarak kullanılan, yabancı dil öğrenen bireylerin ilgili dildeki iletişimsel ihtiyaçlarını karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiğini betimleyen, hedef dilin kültür boyutunu da göz ardı etmeden öğrenim sürecinin her bir basamağında elde edilen kazanımın ölçülmesi için ihtiyaç duyulan yeterlik düzeylerini tanımlayan bir belgedir (Council of Europe, 2001). Bu yeterlik düzeyleri, dil öğrenenlerin olası davranışlarını tanımlayan bir çerçevedir ve A1-A2 temel dil kullanımı, B1-B2 bağımsız dil kullanımı ve C1-C2 yetkin dil kullanımı olarak sınıflandırılır. Ayrıca Avrupa Konseyi CEFR’ı “dil yeterliğini bileşenlerine ayırarak dilin karmaşık yapısını anlaşılabilir kılmayı hedefleyen” bir belge olarak da tanımlamaktadır (Council of Europe, 2001, s. 1). Bu çalışma bağlamında üzerinde durulan dil bileşeni konuşma becerisi olduğu için, bu noktada yabancı dil konuşma performansından ve konuşma performansının değerlendirilmesinden bahsetmek yerinde olacaktır.

Mazouzi (2014), yabancı dil konuşma performansının özelliklerini; konuşmada *akıcılık* ve konuşurken dilbilgisinde, kelime seçiminde ve telaffuzda *doğruluk* olarak sınıflandırmış ve bu iki maddenin de eşit derecede önemli olduğunu vurgulamıştır. Diğer bir deyişle, yabancı dili sözel olarak üretmek isteyen bir birey, akıcı konuşmanın derdine düşüp doğruluktan taviz vermemeli, doğru konuşmaya fazla odaklanıp da akıcılığı yitirmemelidir. Konuşmada akıcılığı sağlamak için ise telaffuz, söz dağarcığı ve eşdizimlilik (collocations) öğretimine önem verilmeli ve öğrencilerin hedef dili sıkça ve çeşitli durumlarda kullanmalarını gerektiren konuşma etkinlikleri yapılmalıdır

(Boonkit, 2010). Ayrıca yabancı dilde konuşma yapmayı gerektiren görevler verilen öğrencilere, bu görevlere hazırlanmak için zaman tanınması, öğrencilerin biçimden çok içeriğe odaklanmalarını sağlar; böylece konuşmada doğruluktan taviz verilebilse de akıcılık sağlanabilir (Abdi, Eslami ve Zahedi, 2012).

Mahripah (2014), yabancı dil konuşma performansını etkileyen faktörleri *linguistik faktörler* (fonoloji, sentaks, kelime ve semantik gibi), *sosyo-kültürel faktörler* (çevre ve aile geçmişi) ve *psikolojik faktörler* (motivasyon ve kaygı, özsaygı, çekingenlik, risk alma, empati, dışadönüklülük gibi kişiliği oluşturan faktörler) olarak üçe ayırmıştır. Dil öğrenenlerin ve öğretenlerin bu faktörlerin farkında olmasının yabancı dil öğrenme başarısı ile ilişkilendirilen konuşma yeterliğine katkıda bulunacağı, dolayısıyla da konuşma performansının geliştirilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yabancı dil konuşma performansını geliştiren bir faktör olarak ders kitabı dışında başka kaynakların kullanılması da önerilmektedir. Farklı materyallerin eğitim programına dâhil edilmesi, hem öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamakta hem de öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmektedir (Bashir, Azeem ve Dogar, 2011). Öğrencilerin konuşma becerilerinin, dolayısıyla da konuşma performanslarının gelişimini perçinleyen faktörler arasında bir topluluk önünde konuşmak için güven inşa edilmesi, farklı durumlarda iletişim kurmaya dayanan, iyi hazırlanmış, böylece de kaygıyı azaltırken kendine güveni artıran konuşma etkinlikleri, gerçek durumları yansıtan dinleme ve konuşma etkinliklerine maruz bırakılma, sınıf dışında yapılan dinleme etkinlikleri, konuşulacak konu seçiminde özgürlük ve hem dersin katılımcılarının hem de dersin öğretim elemanının geribildirimleri yer almaktadır (Boonkit, 2010).

Alderson ve Bachman (2004), “yabancı bir dili kullanabilmek” denilen şeyin temelinde yabancı bir dilde konuşabilme yeteneği olduğunu belirtmişler ve konuşmanın güvenilir bir biçimde değerlendirilmesi “en zor beceri” olduğunun altını çizmişlerdir (s. ix). Bunun nedenlerini de konuşma performansının ölçülmesi esnasında konuşmanın gerçek zamanlı olarak, yüz yüze etkileşim süresince gerçekleşmesi, puanlayıcının beceriyi o anda değerlendirmek durumunda olması, konuşmacının dil seviyesi ve cinsiyeti, konuşulan kişinin (interlocutor) konumu ve konuşmacıyı tanıyor olup olmaması, konuşmacının ve konuşulan kişinin kişisel özellikleri, konuşma

performansının ölçülmesi için kullanılan rubrik gibi birçok etmenin göz önünde bulundurulması gerekliliğiyle açıklamışlardır. CEFR’da konuşma performansının ölçülmesi için şu 14 kategori belirlenmiştir: “konuşucu ve dinleyici rollerinin değişmesi, işbirliği, bir şeyin açıklamasını rica etme, akıcılık, esneklik, tutarlılık ve bağlaşıklık, konu geliştirme, doğruluk, toplumdilbilgisel uygunluk, dilsel araçlar alanı-genel, sözcük dağarcığı alanı, dilbilgisel doğruluk, sözcük dağarcığı hâkimiyeti ve telaffuz ve tonlama” (Council of Europe, 2011, s. 193). Ancak ilgili metinde bu kategori sayısının fazlalığından da bahsedilmekte ve testin hedefine göre belirli ölçütlerin seçilerek bir araya getirilmesi ve yeniden adlandırılarak ilgili test görevine uygun küçük bir gruba indirgenmesi gerekliliği de tartışılmaktadır.

Sonuç olarak, hedef dili beceriler bağlamında dört temel bileşene ayırabilirsek de dinleme ve okuma becerilerinin edilgen doğası gereği bu becerileri kazanmadaki performans, konuşma ve yazma becerilerinin işe koşulmasıyla açığa çıkarılabilirken; konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesi dilin kullanılmasını, diğer bir deyişle dilin üretilmesini gerekli kılmaktadır. Bu çalışma bağlamında odaklanılan beceri konuşma becerisi olduğu için bir sonraki bölümde (2.4.) konuşma kaygısı ve konuşma performansını bir arada inceleyen ilgili alanyazına yer verilecektir.

2.4. Konuşma Performansı ile İlgili Araştırmalar

Tüm ve Kunt’un (2013) çalışmasında, öğretmen adaylarının İngilizce konuşurken yaşadıkları dil kaygısı incelenmiş ve yabancı dil kaygısının hedef dilde performans gösterme üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini Kuzey Kıbrıs’taki iki üniversitede okuyan 131 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplamak için katılımcıların hepsine anket uygulanmış ve 28 katılımcıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının belirgin bir düzeyde konuşma kaygısı yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kişilerin özellikle dilbilgisi kurallarına uyulması ve konuşma becerilerinin uygulanması olarak sınıflandırılan iki alanda konuşma kaygısının olumsuz etkilerini daha fazla yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının hedef dilde mükemmel performans gösterme istekleri yüzünden kaygı duydukları, bu yüzden hata yapmaya karşı toleranslarının olmadığı ve arkadaşlarının onların performanslarına karşı olan tutumları yüzünden kaygı duydukları

belirtilmektedir. Öğretmen adaylarının kaygılarını azaltabilmeleri için de öğretmen eğitimi programlarının onlara umut vermesi, özgüven aşılması, kariyerlerinde üretken olabilmeleri için onları heveslendirmesi gerektiği önerilmektedir.

Doğruer, Meneviş ve Eyyam (2010), Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan 120 okutmandan anket yoluyla veri topladıkları çalışmalarında, öğrencilerin konuşma sınavı sırasında performanslarını etkileyen faktörlerin ne olduğuna dair algılarını saptamayı amaçlamışlardır. Çalışmadan elde edilen veriler bu faktörlerin tutumsal faktörler, akran farklılıkları, kişisel farklılıklar, sınavdaki görev türleri ve sınav uygulayıcıları olduğuna işaret etmektedir. Diğer bir deyişle, ilk olarak, okutmanlar konuşmaya daha hevesli olan öğrencilerin daha başarılı olduklarını ve sınavda daha iyi performans gösterdiklerini düşünmektedirler. İkinci olarak, okutmanlar öğrencilerin inandıklarının aksine akranlar arası farklılıkların değerlendirmelerini etkilemediklerini belirtse de, sınavda yabancı uyruklu öğrencilerle ve konuşkan öğrencilerle eşleştirilmelerinin onları olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Ayrıca, okutmanlar kendine güveni olan ve sosyal becerileri iyi olan öğrencilerin sınavda daha başarılı olduğuna ve öğrencilerin sınav günü sağlık durumlarının da performanslarını etkilediklerine inanmaktadırlar. Dahası, öğrencilerin sınavda gerçekleştirmeleri beklenen konuşma görevlerini tam olarak anlayamamalarının, görevler arası dengesizlik olmasının ve öğrencilerin sınavda sorulan konular hakkında yeterince bilgi sahibi olmamalarının da onların performansını olumsuz etkilediği inancı vardır. Çalışmada son olarak da, sınav uygulayıcılarının ve değerlendiricilerinin vücut dili kullanımlarının ve yorgun olup olmamalarının öğrencilerin performansı üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Koçak (2010), Anadolu Üniversitesi'nin Hazırlık Okulu'nda dinleme-konuşma becerileri dersindeki öğrencilerinin konuşma kaygılarının üstesinden gelebilmeleri için bir eylem araştırması yürütmüştür. Araştırmada önce sorunu tespit etmek için sınıftaki bütün öğrencilere açık uçlu altı maddeden oluşan bir anket verilmiş ve altısı çok, ikisi az kaygılı sekiz öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin konuşurken kaygı duymalarının kötü performans göstererek başarısız olmaktan korkmalarıyla ilişkili olduğunun saptanmasının ardından araştırmacı, bir eylem planı yapmıştır. Eylem planı, öğrenciler yeterince pratik yapma fırsatı bulamadıklarını belirttikleri için daha fazla

pratik yapma etkinliklerinden ve kelime, dilbilgisi ve sözdizimi etkinliklerinden oluşmaktadır. Hayata geçirilen bu eylem planıyla öğrenciler hem sık kullanılan resmî olmayan yapıları, deyimleri ve eşdizimli sözcükleri öğrenmişler hem sınıf dışında öğretmenleriyle konuşabilme fırsatı yakalamışlar hem de sınıf içinde daha küçük gruplar halinde ya da öğretmenleriyle bire bir konuşma etkinlikleri yapmışlardır. Bu eylem araştırması yalnızca öğrencilerin konuşma kaygılarının azalmasına dolayısıyla da konuşma performanslarının artmasına hizmet etmekle kalmamış, araştırmacının mesleki gelişimine de olumlu katkıda bulunmuştur.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde ise yabancı dil konuşma performansını konuşma kaygısı ile bağlantılı olarak inceleyen çalışmaların ulusal alanyazındakinden çok daha fazla olduğu görülmektedir. Chen (2015), ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin sınıf içinde yaşadıkları kaygı ve yaptıkları sözlü sunumlardaki performansları arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Marshall Üniversitesi'nde öğrenim gören üç Çinli öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada veri toplamak için görev (öğrencilerin sınıf içinde yaptıkları sözlü sunumlar) öncesi anketi uygulanmış, görev sonrası görüşmeler yapılmış, görev esnasında gözlem yapılmış ve ilgili dersin öğretmeni ve sunum yapan öğrencilerin sınıf arkadaşları sunumları değerlendirmiştir. Görev öncesi anketi beşli Likert tipindedir ve YDSKÖ'den uyarlanmıştır. Görev sonrasında gerçekleştirilen görüşme yarı-yapılandırılmıştır ve öğrencilerin demografik özelliklerini, sınıf içi sunumlara yönelik algılarını ve sunumlardaki etkili başa çıkma stratejilerini öğrenmeye yöneliktir. Çalışmadan elde edilen bulgular, bütün katılımcıların sınıf içi sözlü sunumlarda kaygılandığına işaret etse de bu durum onların sunum performansını etkilememiştir. Öğrencilerin sunum performansları konuşma kaygısıyla başa çıkmaya yönelik stratejilerinden etkilenmektedir. Bu etkili stratejiler; sunuma odaklanmak, sözlü İngilizce yeterliğini geliştirmek, iyi hazırlanmak ve doğaçlama sunumlarla iyi ve tesadüfi yanıt verme kabiliyetini geliştirmek olarak belirlenmiştir.

Henter'in (2014) yabancı dil öğrenimindeki duyuşsal faktörleri incelediği çalışmasında, örnekleme dil alanında uzmanlaşmayacak, dili eğitim programı gereği ya da kişisel ilgi duydukları için öğrenen Psikoloji ve Eğitim Bilimleri bölümünde öğrenim gören 92 öğrenci ve Edebiyat Fakültesi'nde İngiliz dili alanında uzmanlaşacak 39

öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak için hem Gardner tarafından tasarlanan Tutum/Motivasyon Test Havuzu'nun Romence versiyonu hem de çoktan seçmeli İngilizce dil performans sınavı kullanılmıştır. Çalışmada her ne kadar Psikoloji ve Eğitim Bilimleri bölümünde öğrenim göreceğ olan öğrenciler de dil sınavından geçerli notu almış olsalar da, İngilizce alanında uzmanlaşacak öğrenciler bu dili mesleki amaçla kullanacaklarından, onların İngilizce öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutum takındıkları ve bu nedenle de dil sınavında daha iyi performans gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Suleimenova (2013), Kazakistan'daki üniversite öğrencilerinin konuşma kaygısının genel sınıf performanslarını nasıl etkilediğini incelediği çalışmasında veri toplamak için hem nicel hem de nitel yöntemlerden yararlanmışır. Nicel veriyi toplamak için YDSKÖ'yü 20 maddeye indirgemiş ve beşli Likert tipindeki bu maddelerle katılımcıların sınıf içinde konuşma pratiği yaparken ne derece gergin olduklarını ölçmeyi amaçlamıştır. Ölçekten elde edilen veriler Kazakistanlı öğrencilerin oldukça kaygılı olduklarını göstermektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ve gözlemler ise yine kaygının varlığını ortaya çıkarmaya yardımcı olmuştur. Çalışmaya katılan sekiz öğrencinin hepsi, onlar için kaygıyı en çok tetikleyen etkinliğin tahtaya çıkarılıp arkadaşlarının önünde konuşma performansı sergilemek olduğunu belirtmişlerdir. Konuşma kaygısı öğrencilerin dil yeterliği düşükken ortaya çıkmaktadır ve değerlendirilme durumunun az olduğu oyun ya da sınıf içi etkinliklerde daha az kaygı duyulmaktadır. Eğer öğrenciler kötü performans gösterirlerse arkadaşlarının önünde kötü duruma düşeceklerini düşündükleri için sınıf içi etkinliklerinde gönüllü olmak oldukça kaygı verici bir durumdur. Kaygının öğrencilerin konuşma performansını fikir üretme ve belirtmek istediklerini kavramsallaştırma aşamasında olumsuz etkilediği de çalışmada ortaya çıkan sonuçlardandır.

Hewitt ve Stephenson (2012), yabancı dil kaygısının sözlü sınavdaki yabancı dil konuşma performansı üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini üniversitede seçmeli yabancı dil dersi alan 40 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplamak için YDSKÖ, 100 üzerinden notlandırılan bir sözlü sınav, iki adet dil değerlendirme aracı (öğretmen sıralaması ve yazılı sınav), iki adet dil kaygısı tahmin sorusu, sözlü sınav sonrası görüşmeleri için iki soru ve

öğrencilerin dil seviyelerini belirlemek için okuma, kelime bilgisi ve dilbilgisi bölümlerinden oluşan bir sınav kullanılmıştır. Çalışmada dil kaygısı ve sözlü başarı arasında, anlamlı ve olumsuz korelasyon bulunmuştur. Öğrenciler ne kadar kaygılılarsa onların sözlü sınavda o kadar çok konuştukları sonucuna ulaşılmış ve katılımcıların anadili olan İspanyolca ve kolaylaştırıcı kaygı arasında bir ilişki saptanmıştır.

Tóth (2012), yabancı dil kaygısının ileri düzey İngilizce öğrencilerinin konuşma performanslarındaki rolünü incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları Macaristan'da bir üniversitenin İngilizce bölümünde öğrenim gören 117 kişilik bir evrenden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. YDSKÖ'ye yanıt veren bu öğrencilerden en az ve en çok kaygılı sekizer öğrenci seçilmiştir. Toplamda 16 öğrenci sırasıyla anlık iletişim, tartışma becerileri ve yorumlama becerilerini ölçen görevler gerçekleştirmişlerdir. Katılımcıların performansı hem katılımcıların ses kayıtlarını dinleyen bağımsız puanlayıcıların değerlendirmeleri hem de görevleri gerçekleştirirken konuşulan anadili İngilizce olan bir kişinin (interlocutor) konuşmanın yapıldığı andaki izlenim notları ve yazılı kişisel yorumları temele alınarak iki farklı açıdan incelenmiştir. Grupların performansları arasında istatistiksel olarak bir fark olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney testi yapılmış ve konuşulan kişinin (interlocutor) katılımcılar hakkındaki notları değerlendirilmiştir. Çalışmada az kaygılı olan grubun her iki değerlendirmeye göre de çok kaygılı gruptan daha iyi performans gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Boonkit (2010), Tayland'da Silpakorn Üniversitesi'nde *Özel İletişim için Dinleme ve Konuşma* seçmeli dersine katılan 18 katılımcının konuşma yeterliklerini ve özgüvenlerini artırmaya yönelik bir eylem planı yapmıştır. Çalışmada 15 hafta süresince veri toplanmış ve katılımcılara iki tane yapılandırılmış görüşme sorusu sorulmuş, konuşma görevlerinden her biri için "güçlü yönler-zayıf yönler" kağıdı kullanılmış, katılımcıları hem öğretim elemanı hem de sınıf arkadaşları değerlendirmiştir. Konuşma görevlerinden birisi kaydedilmiş ve içerik, telaffuz ve dil kullanımı bakımından analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar iyi hazırlanmış konuşma görevlerinin katılımcıları konuşmaya hazırladığını ve bu hazırlanmanın kaygıyı azaltıp konuşma özgüvenini artırdığını; katılımcıların ders dışında müzik/radyo dinlemelerinin, film/televizyon programları izlemelerinin ve multimedya websitelerine ulaşmalarının konuşmalarını artırdığını; öğrencilerin konuşma performansındaki güçlü yanların gerçek hayatta

kullanılabilecek konulardan oluştuğunu ve konuşurken kullandıkları kelimelerin çok çeşitli olduğunu, zayıf yanların da telaffuz ve cümlelerin dilbilgisi yapıları olduğunu; katılımcıların konu seçimi konusunda özgür bırakılmasının onları motive ettiği ve dolayısıyla konuşma özgüvenlerini artırdığını; katılımcıların ve öğretim elemanının yorumlarının farkındalık yarattığını ve böylece İngilizce konuşmayı geliştirdiğini göstermektedir.

Cheng (2009), uygulamalı İngilizce bölümünde okuyan öğrencilerin İngilizce konuşma yeterliği ve konuşma kaygıları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yürüttüğü çalışmada YDSKÖ'yü kullanmıştır. Ölçek 1., 2., 3., ve 4. sınıflarda öğrenim gören 380 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmada kaygı ve başarı arasında negatif korelasyon bulunmuş; öğrencilerin İngilizce öğrenme tecrübelerinin dil kaygı seviyelerini etkileyen önemli bir faktör olduğu ve dil kaygısının özellikle 1. sınıfta okuyan öğrencilerin İngilizce konuşma yeterliği üzerinde olumsuz etkiler gösterdiği, bu nedenle de olumsuz değerlendirilme korkusu yaşayan bu öğrencilerin sınavlardan düşük puan almaya eğilim gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Stephenson Wilson (2006), doktora tez çalışmasında bir grup üniversite öğrencisinin yabancı dil kaygısı ve İngilizce yeterliği, ve yabancı dil kaygısı ve sözlü sınav performansı bağlamında incelemiştir. Çalışmada ayrıca katılımcıların demografik, akademik, bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin genel dil yeterlikleriyle, sözlü sınavdaki performanslarıyla ve yabancı dil kaygısıyla ilişkisi de incelenmiştir. Granada Üniversitesi'nde seçmeli İngilizce dersi alan 40 öğrenciye akademik yıl başında İngilizce yeterlik sınavı uygulanmış ve öğrenciler YDSKÖ'yü ve Geçmiş Anketi'ni (background questionnaire) yanıtlamışlardır. Dönem sonunda da öğrenciler bir sözlü bir de yazılı sınava girmişler ve sözlü sınavdan sonra oldukça kaygılı olan altı öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada dil kaygısı ve sözlü sınav notları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Dil öğrenimine ne kadar erken yaşta başlanırsa kaygı derecesinin o kadar daha az ve genel İngilizce dil yeterliğinin o kadar daha fazla olacağı, yaşın daha küçük olması, akademik ya da mesleki nedenler dışında İngilizce çalışmaya ilgi duymanın ve daha düşük kaygı seviyesinin sözlü sınavlarda daha başarılı olmayı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca kolaylaştırıcı kaygının orta kaygılı öğrencilerin sözlü sınav başarısını artırdığı, seyahat etme ve

yabancılarla iletişim kurma gibi etkinliklerin hem İngilizce yeterliğine hem de sözlü performansa katkıda bulunduğu, düşük düzeyde yetenekli, oldukça kaygılı olan öğrencilerin sözlü sınavlarda ezberleme ve çeviri yapma gibi teknikleri kullandıkları saptanmıştır.

Park ve Lee (2005), ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin kaygı, özgüven ve sözlü performansları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İngilizce konuşma derslerine kayıtlı 132 Koreli öğrencinin yer aldığı çalışmada veri toplamak için kaygı ve özgüven anketleri uygulanmış; öğrencilerin sözlü performanslarını değerlendirmek için ise IATEFL'ın (International Association of Teachers of English as a Foreign Language – İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uluslararası Derneği) kriterleri kullanılmıştır. Çalışmada iletişim kaygısının, eleştiri kaygısının ve sınav kaygısının kaygının ana bileşenleri olduğu, öğrenciler İngilizce konuşma konusunda ne kadar kaygılıysa onların sözlü performans notlarının o kadar düşük olduğu, ne kadar kendilerine güveniyorlarsa sözlü performanslarının o kadar yüksek olduğu ve kaygının öğrencilerin kelime ve dilbilgisi kullanımlarıyla olumsuz korelasyonu olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Özetlemek gerekirse, yabancı dil kaygısının dilin sözel olarak üretilmesini yani konuşma performansı gösterilmesini gerektiren durumlarda ne denli önemli bir etmen olduğu, hem ulusal hem de uluslararası alanyazında birçok çalışmada gözler önüne serilmiştir. Bu çalışmalarda, hedef dilde iyi performans göstermek isteyen özellikle dil yeterliği düşük olan öğrencilerin kaygı düzeyleri ne kadar yüksekse, yabancı dil konuşma performansları o kadar düşük bulunmuştur. Yabancı dil konuşmaya karşı olumlu tutum takınan ve konuşmaya daha hevesli olan öğrenciler, daha iyi performans gösterme eğilimindedir. İyi hazırlanmış konuşma etkinliklerine katılarak pratik yapma imkânı bulan öğrenciler, konuşma kaygısıyla daha kolay başa çıkabilmekte ve daha iyi performans gösterebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin konuşma performanslarını akranları, konuşma yapacakları zamanki sağlık durumları, konuşma kaygılarını azaltmakta kullandıkları stratejiler ve eğer ki bir sınav ortamında konuşma yapıyorlarsa sınavın uygulayıcıları da etkilemektedir. Fakat ulusal alanyazında konuşma kaygısının giderilmesi ve dolayısıyla konuşma performansının artırılması için eş zamansız

öğrenme yolunu benimseyen bir eylem planının yürütülmemiş olması, bu tezin önemini ve gerekliliğini destekler niteliktedir.

2.5. Eş Zamansız Öğrenme ile İlgili Kavramsal Art Alan

Teknolojinin hızla ilerlemesi hayatımızda vazgeçilmez bir yer almasına ve dolayısıyla varlığını her alanda hissetmemize neden olmaktadır. Bu alanlardan biri de şüphesiz eğitimidir. Günümüz teknolojisi öğrencilere kendi kendine öğrenmeyi, araştırma yapmayı, ürettiklerini paylaşmayı, diğer insanlarla sosyalleşmeyi ve işbirliği yapmayı mümkün kılan birçok araç sunmaktadır (Prensky, 2008). Bu araçlar listesinin başında gelen bilgisayarların hayatımıza girmesi, öğrenme ve öğretme yöntemlerini çeşitlendirmiş ve bir anlamda da dönüştürmüştür, dolayısıyla ikinci dil/yabancı dil olarak İngilizce alanı da bu değişimden etkilenmiştir (Gasmi, 2014). Bilgisayarların ve bilgisayar işlevi gören aletlerin eğitim alanında kullanılması *bilgisayar destekli öğrenmenin* (computer mediated learning) temelini atmıştır.

Bilgisayar destekli öğrenme kısaca “bilgisayar aracılığıyla kolaylaştırılmış öğrenme yöntemleri ve ortamları” olarak adlandırılır (Schitteck, Mattheos, Lyon ve Attström, 2001, s. 93). Bilgisayar destekli öğrenme ayrıca *bilgisayar ortamı iletişim*, *bilgisayar destekli öğretim* ve *bilgisayar temelli öğrenme/öğretim* olarak da adlandırılmaktadır (Bachman, Lua, Clay ve Rudney, 1998; akt: Schitteck ve diğerleri, 2001, s. 93). Bu türde bir öğrenme ortamının yabancı dil öğrenmek/öğretmek için kullanılmasına *bilgisayar destekli dil öğrenimi* (computer mediated language learning) denilmektedir. Bilgisayar destekli dil öğrenimi “öğrenenin bilgisayar kullandığı, dolayısıyla da dilini geliştirdiği herhangi bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Beatty, 2010, s. 7). Bu sürece katılan –ister öğrenen, isterse de öğretene- bireyler internetin sunduklarından faydalanarak öğrenme-öğretme durumlarını renklendirebilir ve çeşitlendirebilirler çünkü “internet ve web tabanlı eğitim ortamları etkili bir yabancı dil eğitimi için önemli bir eğitim materyali kaynağıdır” (Karal ve Berigel, 2006, s. 200). Bu noktada, internet ve web tabanlı eğitim ortamlarının şemsiye terimi olan e-öğrenmeden bahsetmek yerinde olacaktır.

E-öğrenme ya da tam adıyla *elektronik öğrenme* (e-learning), en geniş tabiriyle daha çok bilgiye ulaşmak için internet teknolojilerinin kullanılması demektir. E-

öğrenme teknolojilerini kullananlar kişisel öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğrenme hızlarını, öğrenme zamanlarını ayarlayabilirler; öğretmenin kolaylaştırıcı rolü üstlendiği bir platformda bireysel ya da işbirlikçi bir öğrenme sürecine katılabilirler; yazı, grafik, animasyon, ses dosyası, görüntü dosyası gibi çoklu ortam unsurlarına istedikleri yerden istedikleri zaman kolayca erişebilirler, böylece onlara sunulan içerik üzerinde kontrol sahibi olabilirler (Jethro, Grace ve Thomas, 2012).

E-öğrenme sürecindeki öğrenme-öğretme durumlarından bazıları *eş zamanlı* (synchronous) olarak yapılırken, bazıları *eş zamansız* (asynchronous) olarak yapılabilir. *Eş zamanlı öğrenme* (synchronous learning) sürecinde kullanılan öğrenme aracı çevrimiçi konuşma, anlık mesajlaşma ve video konferans gibi gerçek zamanlı gerçekleşir. Yani öğrenciler ve öğretmenler kurdukları eğitsel iletişimin hemen karşılığını alırlar. En önemlisi de öğrenciler, diğer öğrenciler ve öğretmenleriyle aynı anda etkileşime geçebildikleri için kendilerini yalnız bırakılmış hissetmezler. Fakat gerçek zamanlı iletişimin özellikle yoğun programları olan kişilere uygun olmadığı söylenebilir çünkü öğrenme sürecinde yeteri kadar esneklik sağlanmaması öğrenenleri sıkıntıya düşürebilmektedir. Bu sorunun aşılması ise *eş zamansız öğrenme* (asynchronous learning) ile mümkün olabilir. Eş zamansız öğrenme sürecinde etkinlikler farklı zaman dilimlerinde yürütüldüğü için bu öğrenme türü daha esnek bir öğrenme ortamı sunar. Böylece öğrenenler eğitim programının gerisinde kalma telaşı yaşamadan, kendi hızlarında öğrenme fırsatı yakalarlar. Her ne kadar internet bağlantısıyla bazı sorunlar yaşanabiliyor, öğrenciler kendilerini yalnız bırakılmış ya da sosyal etkileşimden uzak kalmış hissedebiliyor, öğretmenler ya da öğrenciler her an her dakika ulaşılabilir olmadığından hızlı soru-cevap akışı gerçekleşemiyor olsa da (Jethro, Grace ve Thomas, 2012), kendi öğrenme süreçlerinin iplerini eline almak isteyen öğrenciler için eş zamansız öğrenme önemli bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Şüphesiz iki yöntemin de avantajları ve dezavantajları vardır. Fakat eğitim sistemine sayısız faydası olduğu söylenebilen e-öğrenmenin eş zamansız halinin, zaman ve mekân konusunda esnek olduğu ve öğrencinin kendi hızında öğrenerek dilediğince tekrar etmesini sağladığı için bilgiye kolay ve hızlı erişim sağlanmasına ön ayak olduğu söylenebilir (Semerci ve Batdı, 2012).

Günümüz teknolojisinin en “küçülmüş” büyük nimetlerinden biri, cebimizdeki bilgisayar olarak nitelendirebileceğimiz akıllı telefonlardır. Akıllı telefonlar hem kolay taşınabilir olmaları, bu nedenle de sürekli yanımızda olabilmeleri hem de internet erişimine imkân sağlamaları nedeniyle e-öğrenme için biçilmiş kaftandır. Akıllı bir telefon kullanarak e-öğrenme sürecine katılmak aslında m-öğrenme sürecine katılmaktır. *M-öğrenme* ya da *mobil öğrenme* (mobile learning) elektronik öğrenmenin taşınabilen hali olarak tanımlanabilir. M-öğrenmenin, mobil araçların batarya ömürleri, ekran ve tuş boyutları, işlemci hızı ve depolama kapasiteleri ekseninde bazı sınırlılıkları olsa da, bu tarz öğrenmenin üstünlüklerinin sınırlılıklarından sayıca fazla olduğu belirtilmektedir. Bozkurt (2015), bu üstünlükleri “formal, informal ve non-formal öğrenme çevrelerinde kesintisiz öğrenmeye olanak sağlama; her zaman, her yerde, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenmeyi sağlama; eğitimde fırsat eşitliğini artırma; anlık değerlendirme ve geribildirim sağlama; bireyselleştirilmiş öğrenmeyi kolaylaştırma; sınıf içinde ve dışında zamanı etkili ve verimli kullanma; öğrenme, iletişim ve destek hizmetleri kapsamında kullanabilme; durumlu öğrenmeyi [situated learning] destekleme; ölü zamanı değerlendirme (yolculuk, sırada bekleme, vb.); mobil araçları kolay kullanabilme; iletişim ve paylaşma sürecinde anındalık; mobil araçları işe koşabilmek için teknolojik altyapıya ihtiyaç duyulmaması; özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ihtiyacını karşılayabilme; çoklu ortam (multimedya) unsurlarını kullanıcılara sunabilme ve işbirliğine dayalı öğrenmeye olanak sağlama” olarak sıralamıştır (s. 70-71). Bu üstünlükler göz önünde bulundurulduğunda, mobil teknolojilerin dil öğreniminde sayısız pratik kullanımı olduğu ve dil öğrenimi alanında genişleyen bir sosyal kapsamı olduğu söylenebilir (Chinnery, 2006).

Mobil cihazların her ne kadar mesaj yazımı ve düzenlemesi konusunda yazma becerilerini geliştirmede bazı yetersizlikleri olsa da; yazılı, sözlü ya da görüntülü mesajın kaydedilmesini ve iletilmesini kolaylaştıran özelliklerinin olması dinleme, konuşma ve okuma becerilerini geliştirmek için uygun ve etkili olduklarını göstermektedir (Sussex, 2012). Ayrıca mobil öğrenmenin konuşma özelliği, konuşanların seslerini rahatça kaydedip kayıtlarını tamamladıktan sonra kendilerini dinleyebilmelerini sağladığı için oldukça önemlidir (Miangah ve Nezarat, 2012). Bu nedenle, teknolojik bir eğitim biçimi olan bilgisayar aracılı iletişim öğrencilerin

özgüvenlerini artıracığı için özellikle yabancı dil konuşma becerilerinin gelişmesi ve yabancı dil kaygısının azaltılması için makul bir çözüm olarak ortaya çıkmaktadır (Özdener ve Satar, 2008). Alanyazında eş zamansız öğrenme ile ilgili çok sayıda akademik çalışma yer almaktadır. Ancak bir sonraki bölümde bu çalışma kapsamında da irdelenen eş zamansız öğrenme ve yabancı dil konuşma kaygısı ve/veya performansı arasındaki bağıntıya değinen ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.6. Eş Zamansız Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Han ve Keskin (2016), İngilizce konuşma derslerinde WhatsApp etkinlikleri kullanılmasının konuşma kaygısının azaltılmasına olan etkisini incelemişlerdir. Üç hafta boyunca yaşları 18-24 olan 39 lisans öğrencisinin katılımıyla gerçekleşen çalışmanın başında ve sonunda YDSKÖ kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları derste öğrendikleri yapıları kullanarak yine ders içinde iki ya da üç kişilik gruplarda mini-diyaloglar yazmışlardır. Bu diyaloglar öğretmenleri tarafından kontrol edildikten ve basit hatalar düzeltildikten sonra, katılımcılar diyalogları çalışmış ve bunları WhatsApp gruplarına sesli mesaj olarak göndermişlerdir. Katılımcılara yaklaşık beş satırlık diyaloglar yazmaları önerilmiş ve her bir etkinliğin tamamlanması toplamda on dakika (beş dakika diyalogu yazmak için, beş dakika da pratik yapmak ve kaydetmek için) sürmüştür. Ayrıca çalışmanın katılımcılarının uygulamayla ilgili düşüncelerini öğrenmek için de beş katılımcıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonuçları, WhatsApp etkinliklerinin İngilizce konuşma kaygısını azaltarak öğrencilerin yabancı dil edinimlerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Katılımcılar WhatsApp kullanarak konuşma etkinlikleri yapma fikrinden hoşlanmışlar, ses kayıtlarını dinlemeleri hem öz-değerlendirme yapmalarına hem de akran değerlendirmesine imkân tanımış ve yaratıcılıkları gelişmiştir.

Hamzaoğlu (2015), podcastlerin (mobil cihazlara yüklenebilen dijital formattaki videolar, ses dosyaları ya da yazılı materyaller) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin sözlü performanslarına ve konuşma kaygılarına olan etkisini, konuşma kaygısı ve sözlü performans arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin podcastlerle ilgili algılarını yarı-deneysel bir çalışma ile araştırmıştır. Araştırmanın katılımcıları, İstanbul'da bir Anadolu Lisesi'nin 9. sınıfında öğrenim gören ve Young'dan (1990)

uyarlanan 24 maddelik kaygı ölçeğine göre yüksek kaygılı çıkan 30 öğrencidir. Deney grubuna 12, kontrol grubuna 18 öğrenci alınmıştır. 11 hafta süren araştırmada deney grubu ders kitabında işlenen konuşma etkinliklerine ek olarak podcastler (ses dosyaları) hazırlamıştır. Bu süre zarfında deney grubundaki öğrenciler ile üç kez görüşme yapılmıştır. Uygulama sonunda katılımcıların hepsine kaygı son-ölçeği, son görüşme ve sözlü performans son-testi uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları podcast kullanan öğrencilerin konuşma performanslarının kullanmayanlara göre daha yüksek ve konuşma kaygılarının daha düşük olduğunu, podcastlerin İngilizce konuşurken öğrencilerin kendilerine güvenmelerine yardımcı olduğunu, hata yapma stresi ve korkusunu azalttığını, sözlü performansı, kelime bilgisini ve telaffuzu geliştirdiğini, pratik ve tekrar yapmaya olanak sunduğunu göstermiştir.

Sağlam (2014), İngilizce öğretmenliği bölümündeki birinci sınıf öğrencilerinin *Sözlü İletişim Becerileri II* dersinde kullanılmak üzere hazırlanmış eş zamansız konuşma ve dinleme etkinliklerinden oluşan bir çevrimiçi destek uygulamasını nasıl kullandıklarını bir durum çalışması yaparak araştırmıştır. Çalışmada veri toplamak için katılımcıların öğrenme günlüklerinden, araştırmacı günlüklerinden, anketlerden ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 2011-2012 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde ilgili dersi alan 21 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden sekizi çevrimiçi destek uygulamasını kullanmış, 13'ü kullan(a)mamıştır. Araştırma sonunda çevrimiçi destek uygulamasının *Sözel İletişim Becerileri II* dersini desteklemek için tamamlayıcı bağımsız çalışma aracı olabileceği, uygulamanın kullanıldığı takdirde sözel iletişim becerilerini geliştirmek için gerekli ve yararlı olduğu, etkinliklerin öğrencilerin dil yeterliklerini artırdığı ve daha akıcı ve kendilerine güvenerek konuşmalarına destek olduğu, araştırmacıdan aldıkları geribildirimlerin katılımcıların dilbilgisi, kelime kullanımı ve telaffuzla ilgili eksiklerini gidermelerine yardımcı olduğu, uygulamanın katılımcıların bir kısmının hazırlıksız konuşma yapma becerisini geliştirdiği ve konuşma kaygılarının azalmasına yardımcı olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca uygulamanın etkili bir biçimde kullanılabilmesi için öğrencilerin kişisel internet bağlantısına ve uygun çalışma koşullarına erişimlerinin olması gerektiği, isteksizlik, zamanı etkili kullanamama, zorunlu ödevlerin olması gibi faktörlerin uygulamanın kullanılmasını olumsuz yönde etkilediği ve bilgisayar destekli

dil öğrenimine karşı olumsuz düşünce ve tutumu olan öğrencilerin bu uygulamayı kullanmamayı tercih ettikleri sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Özdener ve Satar (2008), bilgisayar destekli iletişim teknolojilerinin konuşmada akıcılık ve doğruluk sağlayıp sağlayamayacağını araştırmışlardır. Yabancı dil derslerine ek olarak yürütülen araştırmada 60 öğrenci yer almıştır. Veri toplamak için her oturumun sonunda katılımcıların değişen tecrübeleri ve etkinlikler hakkında fikir edinmek için açık uçlu soruları olan bir anket, çalışmanın bitiminde verilen kapalı uçlu soruları olan bir anket ve öğrencilerin hedef dili ne ölçüde kullandıklarını belirlemek için metin iletişim günlükleri kullanılmıştır. Çalışmada bilgisayar destekli iletişimin yabancı dilde yeterliği az, kaygısı çok olan öğrencilere dil becerilerini geliştirebilmeleri için oldukça değerli bir bağlam sunduğu sonucuna varılmıştır.

Özellikle uluslararası alanyazında eş zamansız öğrenme ve yabancı dil konuşma kaygısı ve/veya performansı arasındaki bağıntıya değinen birçok çalışma yer almaktadır. Schenker ve Kraemer (2017), iPad uygulaması üzerinden ders dışı Almanca konuşma etkinliklerinin öğrencilerin dil yeterliğine, akıcılığın ve sözdizimsel karmaşıklığına olan etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneğini Amerika'da özel bir üniversitede öğrenim gören, toplamda 52 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunda 16 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerden her bir hafta, üç konuşma projesi hazırlamaları (örneğin hikâye anlatma ve betimlemeleri), dönem boyunca toplamda 34 proje yaratmaları istenmiştir. 13 haftalık dönem sonunda iki değerlendirici tarafından konuşma becerileri değerlendirilen öğrencilerden deney grubunda olanlar konuşma sınavında diğerlerinden daha iyi performans göstermişlerdir. Akıcılık ya da karmaşıklık için ise, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

McNeil (2014), eş zamansız bilgisayar aracılı sözlü iletişim ortamında kaygının nedenleri ve bu ortamın öğrencilerin yabancı dil kaygısıyla ne denli bağlantılı olduğunu araştırmıştır. Çalışmanın örneğini İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 15 kişilik Koreli öğrenci grubu oluşturmuş ve bu öğrencilerden sekiz hafta boyunca onlara verilen sesli görevleri tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca ortamın uygunluğuyla ilgili veriler bir anketle toplanırken yabancı dil kaygısı ile ilgili veriler bir ölçekte toplanmıştır. Çalışmada kaygının bazı nedenlerinin yüz yüze iletişimdekilerle aynı, bazılarının bilgisayar destekli iletişime has olduğu saptanmıştır. Dilbilgisinin, sözel olmayan

ipuçlarının (ifadeler, mimikler, vb.) olmayışının, kendini sınıf arkadaşlarıyla kıyaslanmanın ve telaffuzun öğrencileri kaygılandığı saptanmıştır. Ayrıca çalışmada istatistiksel olarak önemli olmasa da sınıf arkadaşlarının ses kayıtlarını anlamak için tekrar tekrar dinlemenin ve yanıt vermek için kaynak kullanmanın yabancı dil kaygısındaki düşüşle oldukça önemli bir bağı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Bakar, Latiff ve Hamat (2013), İngilizcede az yeterlik gösteren öğrencilerin hedef dili akıcı olarak konuşabilmeleri için sadece sınıf içinde değil, sınıf dışında da pratik yapmaları gerektiğini vurgulamışlar ve bu pratiğin de eş zamansız çevrimiçi tartışma forumuyla sağlanabileceğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmada ses kaydetme, kaydedilen sesleri dinleme ve bu kişilere cevap verebilme imkânı sunan MEDiF isimli çevrimiçi tartışma forumu kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları farklı lisans programlarından seçilen, İngilizce dil yeterliği düşük olan 11 öğrencidir. Bu öğrenci grubundan ikisi dört, biri üç kişilik olmak üzere üç adet grup oluşturulmuştur. Çalışma başlatılmadan önce öğrencilere MEDiF ve tartışmalara katılırken ihtiyaç duyacakları ekipman hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin MEDiF üzerinden yaptıkları tartışma etkinlikleri 13 hafta boyunca haftada bir kere olmak üzere bir öğretim elemanı tarafından gözlemlenmiştir. Bu gözlemlerde dikkat edilen noktalar öğrencilerin katılım sıklığı, tartışmalarının uzunluğu ve kullandıkları dildir. Ayrıca öğrencilerin MEDiF forumu hakkındaki algıları, buradaki öğrenme fırsatları ve bu platformun bilgiyi inşa etmelerinde oynadığı rol ile ilgili iki adet odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bulgular eş zamansız çevrimiçi tartışma grubunun İngilizce dil yeterliği düşük olan öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde genellikle olumlu olduğuna işaret etmektedir. Yine de farklı nedenlerle geleneksel, yani yüz yüze öğrenimi tercih eden öğrencilerin de eğitimde teknolojiyi kullanmaya teşvik edilmeleri için farklı yolların bulunması gerektiğinin de altı çizilmektedir.

Pop, Tomuletiu ve David (2011), üniversitede öğrenim gören yetişkin öğrenciler için eş zamansız ses araçlarıyla yürütülen yabancı dil olarak İngilizce konuşma etkinliklerini inceledikleri çalışmada Voxopop (VoP) ve VoiceThread adlı çevrimiçi ortamları kullanmışlardır. Çalışma grubunu hem dersteki hem de bahsi geçen çevrimiçi ortamlardaki konuşma etkinliklerine katılan 62 öğrenci oluşturmuştur. Etkinlikler hakkında geribildirim hem VoP ortamındaki *Yansımalar* başlığı altında dijital olarak

hem de dönem sonu görüşmeleriyle geleneksel yolla toplanmıştır. Çalışmada öğrencilerin sanal eş zamansız konuşmayla ilgili olumlu tepkileri olduğu ve kendilerini internette görmekten heyecan ve gurur duydukları; öğrenenlerin kişilik özellikleri, öğrenme ve tepki hızı, motivasyon ve dil yeterliği gibi sınıfta konuşurken eşitsizliğe neden olan faktörlerin dijital ortamda önemini yitirdiği; güvenli ve zihinsel olarak bir izleyiciye konuşulan bir ortamda düşük orta seviyede İngilizce yeterliği olan öğrencilerin konuşma kaygısının azaldığı; eş zamansız çevrimiçi ortamın sözel üretiminden memnun olmayan öğrenciler için tekrar kaydetme, modelleri dinleme, farklı zamanlarda farklı yerlerden ortama dâhil olma özelliğinin beğenildiği; öğrencilerin kendi seslerini dinlemelerinin hem kendilerinin hem de akranlarının güçlü ve zayıf yanlarını tespit ederek gelişimleri için itici güç ve istek uyandırdığı ve öğrencilerin konuşmaya karşı olan tutumlarının ve İngilizce konuşmak için kendilerine olan güvenlerinin anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gleason ve Suvorov (2011), uluslararası öğretim asistanlarının *İngilizce İletişim Becerileri* dersinde Wimba Voice adlı eş zamansız bir bilgisayar ortamı iletişim platformunun kullanımını inceledikleri betimsel çalışmada, oluşturulan konuşma etkinliklerinin özellikle öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine ne şekilde yardımcı olduğu ya da ket vurduğuyla ilgili algılarını araştırmışlardır. Amerika'da bir devlet üniversitesinde yürütülen çalışmanın katılımcıları toplamda 10 kişidir ve sekizi Çinli, ikisi Korelidir. Çalışma 17 haftalık yarıyılın 11. haftasında başlatılmış ve katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirildikten sonra Chappelle'den (2008) uyarlanan dil öğretiminde teknoloji kullanımı anketi ön-test olarak uygulanmıştır. Son-test ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler de dört hafta sonra yapılmıştır. 10 katılımcıdan sekizi hem anketlerde hem de görüşmede yer almıştır. Çalışmada öğrencilerin telaffuzlarını ya da genel olarak ikinci dil konuşma becerilerini geliştirmeleri için teknolojinin yararlı olduğuna dair genel algılarında her ne kadar azalma olsa da, ikinci dil konuşma becerilerini geliştirmek için teknoloji kullanmaya devam etmeye olan hevesleri genel olarak artmıştır. Bahsi geçen bu durumun bireysel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca her ne kadar eş zamansız konuşma etkinliklerinin özyansıtma ve hata teşhisine olanak sağladığı için tercih edilebilir olduğu düşünülse

de, katılımcıların çoğu sınıf arkadaşlarıyla etkileşimlerini artırdığı için bu platformu güçlü bulmuşlardır.

Poza (2011), bilgisayar üzerinden yapılan sesli konferansın yabancı dilde konuşma kaygısı üzerindeki etkilerini incelediği araştırmada, Wimba Voice (WV) adlı eş zamansız bir bilgisayar ortamı iletişim platformundan yararlanmışır. Katılımcılar anadili İngilizce olan, üniversitede orta düzeyde İspanyolca dersi alan, yaşları 19-35 arasında değişen 48 öğrencidir. Öğrencilerden hem sınıf içindeki hem de WV platformundaki tartışmalara katılmaları beklenmiştir. Araştırmada veri toplamak için demografik anket, bilgisayar kaygısı indeksi, yabancı dil kaygısı ölçeği, görüşme ve risk-alma değerlendirme için bir rubrik kullanılmıştır. Görüşmeler hem sınıf içinde hem de WV platformunda tartışmalara aktif olarak katılan, araştırmacının bire bir yaptığı görüşmelerde yüksek derecede kaygı yaşadıklarını belirten ya da sınıf içi tartışmalarına katılmada isteksiz olan dört öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonuçları, kullanılan elektronik ortamın kaygıyı ve olumsuz değerlendirilme korkusunu azalttığını, öğrencilerin dili üretmek için bu ortamda hem nitel hem de nicel olarak daha çok çaba harcadığını göstermektedir.

Sun (2009), ikinci dil konuşma dersine sesli blog kullanımının entegre edilmesini, dolayısıyla da katılımcıların öğrenme süreçleri ve stratejilerinde blogların etkilerini ve katılımcıların blogları kullanımından kaynaklanan öğrenme tecrübelerine dair algılarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları araştırmacı-öğretmenin *Sözlü İletişim* dersini alan iki farklı sınıftaki toplam 46 öğrencidir. Veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen 45 maddelik beşli Likert tipinde bir sesli blog anketi dönem sonunda katılımcılara uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bloglarla ilintili öğrenme süreçlerini, öğrenme stratejilerini, karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklara çözüm önerilerini saptamak için altı öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin blog kullanırken kavramsallaştırma, beyin fırtınası, eklemlenme, izleme ve değerlendirme aşamalarından geçtiği saptanmıştır. Öğrencilerin sesli blog kullanımını sadece bir öğrenme yolu olarak değil, aynı zamanda özsunum, bilgi alışverişi ve sosyal ağ olarak da gördükleri, blogları daha fazla pratik yapma imkânı sunan, motivasyonu artıran, kendini tanıma ve öğrenme stratejisi geliştirmeyi sağlayan dinamik bir platform olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca blog kullanımının amacı öğrencilerin konuşma

kaygısını azaltmak yani özgüven inşa etmek ise, eğitimcilerin öğrencilere serbest dil kullanımını için fırsatlar sunmaları gerektiği de çalışmada elde edilen bir başka bulgudur.

Tallon (2009), İspanyolca ile bir alakası olmuş öğrencilerin (heritage students) ikinci dönemki İspanyolca sınıfında yabancı dil kaygısı yaşayıp yaşamadıklarını saptamak ve eğer yaşıyorlarsa bu kaygının düzeyini İspanyol kökenli olup İspanyolca bilmeyen ya da İspanyol olmayan ya da İspanya’da hiç yaşamamış öğrencilerdeki (non-heritage students) yabancı dil kaygısı düzeyiyle kıyaslamak istemiştir. Yabancı dil kaygısını saptamak için ön-test ve son-test olarak kullanılan bir anket uygulanmıştır. Çalışmada geleneksel sınıf ortamında yüz yüze konuşmalar yapılan bir grup (kontrol grubu), eş zamansız bilgisayar destekli iletişim için oluşturulan küçük bir grup (deney grubu A) ve eş zamansız bilgisayar destekli iletişim için oluşturulan büyük bir grup (deney grubu B) olmak üzere toplamda üç grup vardır. Bulgular İspanyolca ile daha önceden bir alakası olmuş öğrencilerin daha az kaygı duyduklarını, bilgisayar destekli iletişimin kaygı seviyesini azaltabileceğini, eş zamansız bilgisayar destekli iletişim grubunun büyüklüğünün genel kaygı puanlarını etkilemediğini göstermiştir.

Görüldüğü gibi, özellikle uluslararası alanyazında eş zamansız öğrenmenin yabancı dil konuşma kaygısı ile ilişkisini inceleyen çok sayıda çalışma vardır. Bu çalışmalarda, hangi araç kullanılırsa kullanılsın, eş zamansız etkinliklerin yabancı dil konuşma kaygısını azalttığı, kendine güveni ve konuşma performansını artırdığı tespit edilmiştir. Dijital ortamda yapılan konuşma etkinlikleri, hem katılımcıların dili üretmek için daha fazla çaba göstermelerini gerektirmekte hem de gösterilen bu performans öz değerlendirmeye ve akran değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Göz ardı edilmemesi gereken bir nokta ise, eş zamansız ortamda etkili bir biçimde öğrenebilmek için internet bağlantısının nitelikli olması gerekliliğidir. Uluslararası alanyazında eş zamansız öğrenme ile ilgili farklı türlerde çok çeşitli araştırmalar yapılmış olsa da ulusal alanyazında az sayıda çalışmaya rastlanması, bu konuda bir eylem araştırmasının ise hiç yürütülmemiş olması, bu çalışmanın gerçekleştirilmesi için önemli bir dayanaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın bağlamı, katılımcılar, eylem planı, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik ve araştırmacının rolüne ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Var olan bir sorunu çözmek ya da bir uygulama hakkında fikir edinmek amacıyla bir ya da daha fazla kişi ya da bir grup tarafından yürütülen araştırma türü eylem araştırması olarak adlandırılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu çalışmada araştırmacı-öğretim elemanı kendi öğrencilerinin yaşadığı bir soruna çözüm bulmayı amaçladığı için, araştırma modeli olarak eylem araştırması tercih edilmiştir. Araştırmacı-öğretim elemanı, çalışmanın hem planlayıcısı hem de uygulayıcısıdır. Bogdan ve Biklen'e (1998) göre araştırmacı rolünde olan öğretmenler, hem görevlerini yerine getirirler hem de olan biteni daha geniş bir perspektiften görebilmek için bir adım geride durarak olayların seyrini izlerler. Ayrıca öğretmenlerin kendi sınıflarında yürüttükleri araştırmalar sadece onların mesleki karar verme ve yargıya varma mekanizmalarını geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda uyguladıkları öğretim tekniklerinin farkına varmalarını sağlayarak öğretim sürecinin gelişimine ve böylece öğrenme çıktılarının artmasına da zemin hazırlar (Lankshear ve Knobel, 2004).

Bu çalışmada araştırmacı-öğretim elemanı, öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısını gidermek ve dolayısıyla konuşma performanslarını artırmak için bir eylem planı geliştirerek eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunu kullanmış ve bu uygulamanın yansımalarıyla ilgili hem nitel hem de nicel veri toplamıştır.

3.2. Araştırmanın Bağlamı

Bu araştırma, 2015-2016 akademik yılının güz döneminde EÜ YDYO'da İngilizce hazırlık eğitimi alan Kimya Mühendisliği bölümü öğrencileriyle yürütülmüştür. Kimya Mühendisliği bölümünün alan derslerinin hepsi İngilizce işlendiği ve sınıdıldığından, bu bölümde öğrenim görececek öğrencilerin İngilizce dil becerilerinde yeterlik sağlamaları,

bölümlerinde başarılı olabilmeleri için oldukça büyük önem taşımaktadır. 2014-2015 akademik yılının bahar yarıyılında Kimya Mühendisliği bölümünde EÜ YDYO tarafından yürütülen ihtiyaç analizi anketi de İngilizce dil becerilerinin hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin bakış açısından ne denli önem taşıdığını ortaya çıkarmıştır (EÜ YDYO, 2015). Anket Canbay (2006) tarafından geliştirilmiş ve EÜ YDYO tarafından uyarlanmıştır. Anket toplam üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde İngilizce dil becerilerinin, dilbilgisinin ve kelime bilgisinin bölüm derslerinde ne sıklıkla kullanıldığını belirlemek için beşli Likert tipinde altı madde yer almaktadır. İkinci bölümde İngilizce konuşma ve dinleme becerilerinin, üçüncü bölümdeyse okuma ve yazma becerilerinin bölüm derslerinde çeşitli açılardan ne denli önemli olduğunu saptamak için yine beşli Likert tipinde toplam 49 madde yer almaktadır. Hem öğretim elemanlarına hem de öğrencilere aynı anket hitap şeklinde farklılıklar yapılarak uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan ihtiyaç analizi anketinin ilgili bölümü EK 6’da, bu bölümden elde edilen verinin tablolaştırılmış hali EK 7’de görülebilir.

EÜ YDYO tarafından yapılan ihtiyaç analizi anketine beş öğretim elemanı ve birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflardan toplam 231 öğrenci (1. sınıflardan 73, 2. sınıflardan 42, 3. sınıflardan 73 ve 4. sınıflardan 43 öğrenci) yanıt vermiştir. Öğretim elemanlarının üçü konuşma becerilerinin bölüm derslerinde sık, ikisi ise çok sık kullanıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin ise % 23’ü bu becerinin orta sıklıkta, %21’i sık ve %35’i çok sık kullanıldığını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin yanıtları birbirleriyle paralellik göstermektedir.

Öğretim elemanlarının dördü derslerde İngilizce konuşma becerilerinin öğrencilerin sınıf içi tartışmalarda söz almaları, soru sormaları ve sorulara cevap vermeleri, sunum yapmaları ve anlatmak istediklerini anlaşılır ve açık bir şekilde ifade etmeleri açısından çok önemli olduğunu belirtirlerken, dördü öğrencilerinin yabancılarla kendi alanları hakkında iletişim kurmaları açısından oldukça önemli olduğunu, üçü günlük konuşma diline hâkim olmaları açısından önemli olduğunu, ikisi öğrencilerinin akıcı konuşmaları açısından önemli, ikisi de çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının anketin İngilizce konuşma becerileri bölümüne verdikleri yanıtların çoğu “çok önemli” seçeneğinde yığılma gösterirken, öğrencilerin yanıtlarının hepsi “çok önemli” seçeneğinde toplanmaktadır.

Öğrencilerin %43'ü sınıf içi tartışmalarda söz almaları, %49'u soru sormaları ve sorulara cevap vermeleri, %72'si sunum yapmaları, %37'si günlük konuşma diline hâkim olmaları, %52'si yabancılarla kendi alanları hakkında iletişim kurmaları, %49'u akıcı konuşmaları, %61'i anlatmak istediklerini anlaşılır ve açık bir şekilde ifade etmeleri açısından İngilizce konuşma becerilerinin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca 2015-2016 akademik yılına kadar diğer fakültelerin İngilizce hazırlık öğrencileriyle karma sınıflarda eğitim alan başlangıç (elementary, CEFR A1) seviyesindeki Kimya Mühendisliği bölümü öğrencileri, ihtiyaç analizi sonuçları göz önünde bulundurularak EÜ YDYO tarafından yürütülen pilot çalışma kapsamında, 2015-2016 akademik yılında kendi bölümlerinden olan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeye başlamışlardır. Diğer bölümlerin öğrencileri seviye farkı gözetilmeksizin haftalık 24 ders saati, Kimya Mühendisliği öğrencileri ise bölümlerinde (zorunlu YÖK dersleri haricinde) yüzde yüz işlenen ve sınanan dersler alacakları için haftalık 30 ders saati İngilizce eğitimi almışlardır. Dinleme-konuşma becerileri dersinde *Speak Now* kitap serisinin 1., 2., ve 3. kitapları işlenmiştir (Richards ve Bohlke, 2012). Eylem araştırması sürecinde Kimya Mühendisliği bölümünde okuyacak Hazırlık öğrencileri haftalık sekizer saat okuma becerileri, yazma becerileri ve dilbilgisi dersleri alırlarken, sadece altı saat dinleme ve konuşma becerileri dersi almışlardır. Konuşma becerilerine ayrılan ders saatinin diğer becerilere ayrılan ders saatinden az olması, öğrencilerin daha fazla konuşma pratiği yapabilmeleri için ders dışında da aktif olarak İngilizceyi kullanmalarını gerekli kılmıştır.

Bu çalışma, 2015-2016 akademik yılının güz döneminde gerçekleştirildiği ve eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubuna katılan öğrencilerin konuşma performansı da değerlendirildiği için bu noktada güz döneminin konuşma becerileri sınavları hakkında da bilgi vermek yerinde olacaktır.

CEFR'a göre güz dönemi A1 düzeyi konuları (*Speak Now 1*) tamamen işlendiğinden ve A2 düzeyi konularının (*Speak Now 2*) ise toplamda 32 ünitesinden 18 ünitesi işlendiğinden, sınav içerikleri öğrencilerin hâlâ A1 düzeyinde (temel düzey) oldukları temele alınarak oluşturulmuştur. Güz döneminde toplamda iki adet konuşma becerileri sınavı uygulanmıştır. Her bir sınav 15 puan değerindedir. Sınavlarda kullanılan değerlendirme rubriği aynıdır ve bu rubrik EK 8'de görülebilir. Dönemin ilk

sınavı öğrencilerin resim tasvir etmelerini gerektiren bireysel bir sınavdır. İkinci sınav ise ikili bir sınavdır. Bu sınavda öğrencilere bireysel sorular sorulduktan sonra onlara bir durum ve bu durumda tercih edebilecekleri resimli ve açıklamalı dört seçenek sunulmaktadır. Bu seçeneklerin her birini tartışarak ortak olarak birini seçmeleri ve seçimlerini nedenleriyle açıklamaları beklenmektedir. İlk konuşma becerileri sınavının uygulayıcısı ve değerlendiricisi sadece araştırmacı-öğretim elemanı olduğundan araştırmanın güvenilirliğine gölge düşürmemek için öğrencilerin performanslarını değerlendirmek üzere sadece ikinci konuşma becerileri sınavından aldıkları puanlar göz önünde bulundurulmuştur. Çünkü ikinci konuşma becerileri sınavında araştırmacı-öğretim elemanının yanında iki farklı öğretim elemanı daha yer almış; bu üç kişi öğrencileri kriterlere göre ayrı ayrı puanlamış ve SPSS 16.0 paket programı kullanılarak *değerlendiriciler arası güvenilirlik* (interrater reliability) hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirlik ile ilgili ayrıntılı bilgiye tezin 4.2. *İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum* bölümünden ulaşılabilir.

Özetlemek gerekirse, ihtiyaç analizi sonuçlarına göre, Kimya Mühendisliği bölümü öğrencilerinin Hazırlık Sınıfı'nda öğrenim görürken İngilizce konuşma becerilerini birçok açıdan geliştirmeleri gerektiği aşikârdır. İngilizce konuşma kaygısı duyan öğrencilerin de henüz A1 seviyesindeyken bu kaygılarını olabildiğince gidererek konuşma performanslarını artırmaları, hem ilerleyen seviyelerde Hazırlık Sınıfı'nda hem de bölümlerinde başarı göstermeleri için yalnızca önemli değil, aynı zamanda da gereklidir. Bu bağlamda bu araştırmanın bir ihtiyaca da yanıt verdiği düşünülmektedir.

3.3. Katılımcılar

Araştırmacı-öğretim elemanının dinleme-konuşma becerileri dersi sınıfında toplamda 28 öğrenci vardır. Bu öğrencilerin hepsi Kimya Mühendisliği bölümünde eğitim alacaklardır. Bu öğrencilerin hepsinin kampüs içerisinde sürekli internete erişimi vardır ve hepsi de WhatsApp adlı akıllı telefon uygulamasını kullanmaktadır.

Öğrencilerin hepsi çalışma hakkında bilgilendirildikten sonra çalışmaya katılmaya gönüllü olmuşlardır. Fakat kimileri çalışmaya hiç katılmamış, kimileri farklı nedenler öne sürerek çalışmadan ayrılmışlar, kimileri ise çalışmanın son üç haftası için planlanan etkinlikleri yapmadıkları için araştırmacı-öğretim elemanı tarafından

analizlere katılmamışlardır. Çalışmaya başlamadan önce öğrenciler kendi istekleri doğrultusunda altı grup oluşturmuşlardır. Süreçte ise grup sayısında ve bu gruplara katılan öğrencilerin sayısında bazı değişiklikler olmuştur. Bu değişiklikler Tablo 1’de görülebilir.

Tablo.1 Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Oluşturduğu Gruplar ve Bu Gruplardaki Öğrenci Sayıları

Öğrenci sayısı	A Grubu	B Grubu	C Grubu	D Grubu	E Grubu	F Grubu
Çalışma başlamadan	5	5	5	4	5	4
Çalışma sürerken	4	3	5	3	5	4
Çalışmayı tamamlayan	-	2	5	-	5	7

Tablo.1’de de görülebildiği üzere, A grubundaki öğrenciler çalışmayı tamamlamamışlardır. D grubundan da bir öğrencinin ayrılması ve o gruptaki öğrencilerin daha kalabalık bir grupla çalışmayı sürdürmek istemelerinden ötürü bu grup F grubuyla birleştirilmiş ve grup sayısı toplamda dörde düşmüştür. Diğer grupların bazılarında da ayrılan öğrenciler olmuş, bu gruptaki öğrencilere de başka bir gruba dâhil olabilecekleri söylenmiş; fakat onlar çalışmayı kendi gruplarıyla yürütmeyi tercih etmişlerdir. Böylece çalışma kapsamına yaşları 17-24 arasında değişen toplamda 19 öğrenci alınmıştır.

Etik sorunları gidermek için çalışmaya başlamadan önce katılımcılarla yapılan toplantıda onlara çalışmayla ilgili ayrıntılı bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır. Bilgilendirilmiş onam formunun bir örneği EK 3’te görülebilir. Ayrıca katılımcıların adları ya da yer aldıkları grupların adları raporda hiçbir şekilde hiçbir yerde kullanılmamış; adlar yerine kodlar kullanılmıştır.

3.4. Eylem Planı

Bu çalışma bir eylem araştırmasıdır ve çalışmanın kuramsal temeli çağdaş felsefelerden biri olan *pragmatizme* dayanmaktadır. Pragmatizm öğrenmeyi “kişinin birçok farklı konu ve duruma transfer edilebilen problem-çözme sürecine dâhil olduğunda gerçekleşen bir süreç” olarak yorumlamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 50). Bu eylem planının oluşturulmasında “pragmatik felsefenin eğitime uygulanışı” (Demirel, 2012, s. 21) olarak adlandırılan *ilerlemecilik* temele alınmıştır; çünkü ilerlemecilik konu bilgisinden ziyade öğrenene vurgu yapan, etkinliklere ve tecrübelerine önem veren, işbirlikli öğrenme sürecini vurgulayan, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını gerektiren, öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bireysel hedeflerini gerçekleştirmeleri çerçevesinde hazırlandığı bir eğitim felsefesidir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Eylem planı kapsamında yürütülen etkinlikler de öğrencilerin dâhil olmayı tercih ettikleri grupta İngilizce konuşma görevlerine katılmalarına, grup arkadaşlarıyla çevrimiçi bir biçimde iletişim kurmalarına, performansları hakkında araştırmacı-öğretim elemanı tarafından bireysel değerlendirilmelerine, eylem planı hakkında fikirlerinin alınmasına zemin hazırlamıştır. Böylece araştırmacı-öğretim elemanının kolaylaştırıcı bir unsur olarak çalışmada yer almasıyla, çalışmanın katılımcıları kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü ellerine alabilmişlerdir.

Katılımcıların İngilizce konuşma pratiği yapma imkânı bularak konuşma kaygılarını azaltma ve konuşma performanslarını artırma amacı güden eylem planının ayrıntıları aşağıda belirtilmektedir ve bu planın akış çizelgesi Çizelge 1’de görülebilir:

- Eylem planı 12 haftalıktır. 2015-2016 akademik yılı 28 Eylül 2015 tarihinde başlamıştır. Öğrencilerin birbirlerini tanımaları ve okula/öğretim elemanına aşina olmaları için etkinlikler 9-13 Kasım 2015 haftasında uygulanmaya başlanmış ve 4-8 Ocak 2016 haftasında ise sonlandırılmıştır.
- Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma etkinliklerine başlamadan önce, araştırmacı-öğretim elemanı dinleme-konuşma dersi sınıfındaki öğrencilere yüksek lisans tez çalışması ile ilgili bilgi vermiş ve hepsine *İKKÖ* ön-test olarak uygulanmıştır. Ölçek 19 öğrenciye 3 Kasım

2015'te, o gün derste bulunmayan dokuz öğrenciye ise 5 Kasım 2015'te uygulanmıştır.

- Araştırmacı-öğretim elemanı 9 Kasım 2015'te yapılan derste, öğrencilere eylem planıyla ilgili ayrıntılı bilgi vermiştir. Çalışmaya katılmak isteyen öğrencilerin süreçle ilgili soruları yanıtlanmış ve onlara bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır. Katılımcılara eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubundan en iyi şekilde yararlanmaları için tavsiyeler içeren bir belge verilmiştir. Bu belge EK 1'de görülebilir. Ayrıca katılımcılara etkinliklerde kullanmaları için İngilizce konuşmak için faydalı olabilecek tabirleri ve kalıpları içeren bir belge ve resim betimlerken kullanabilecekleri ifadeleri içeren bir başka belge de verilmiştir.
- Çalışmanın başında öğrencilere etkinlikler hakkında ayrıntılı bilgiler içeren eylem planı verilmiştir. EK 10'da görülebilecek bu belgeye göre etkinliklerin 10 hafta sürmesi planlanmış, fakat süreçte bu süre öğrencilerden alınan geribildirimle dokuz haftaya düşürülmüştür.
- Yapılan etkinliklerin konuları sırasıyla *Speak Now 1* ve *2* kitaplarından seçilmiştir. Bunun nedeni öğrencilerin bu konularda konuşabilmek için gerekli olan temel sözcük dağarcığına ve dilbilgisine sahip oldukları düşüncesidir. Buna göre katılımcılardan arkadaşlar, aile, günlük yaşam, memleket, geçmiş, gelecek, alışveriş, ilgi alanları ve meslekler konularında İngilizce konuşma görevleri yapmaları beklenmiştir.
- Bütün etkinlikler Hazırlık Okulu'nun eğitim programının gerektirdiği ve öğrencilerin konuşma becerileri sınavlarında sınındıkları şekilde betimleme, kıyaslama ve karar verme, ve tartışma türlerinde yapılandırılmıştır. Çalışmada eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun konuşma performansına olan katkısı da irdelendiği için, araştırmacı-öğretim elemanı ağırlıklı olarak öğrencilerin konuşma becerileri sınavında karşılaçağı durumlara paralel etkinlikler hazırlamıştır. Konuşma görevleri WhatsApp üzerinden gerçekleştirileceği için teknolojiyle uyumludur.

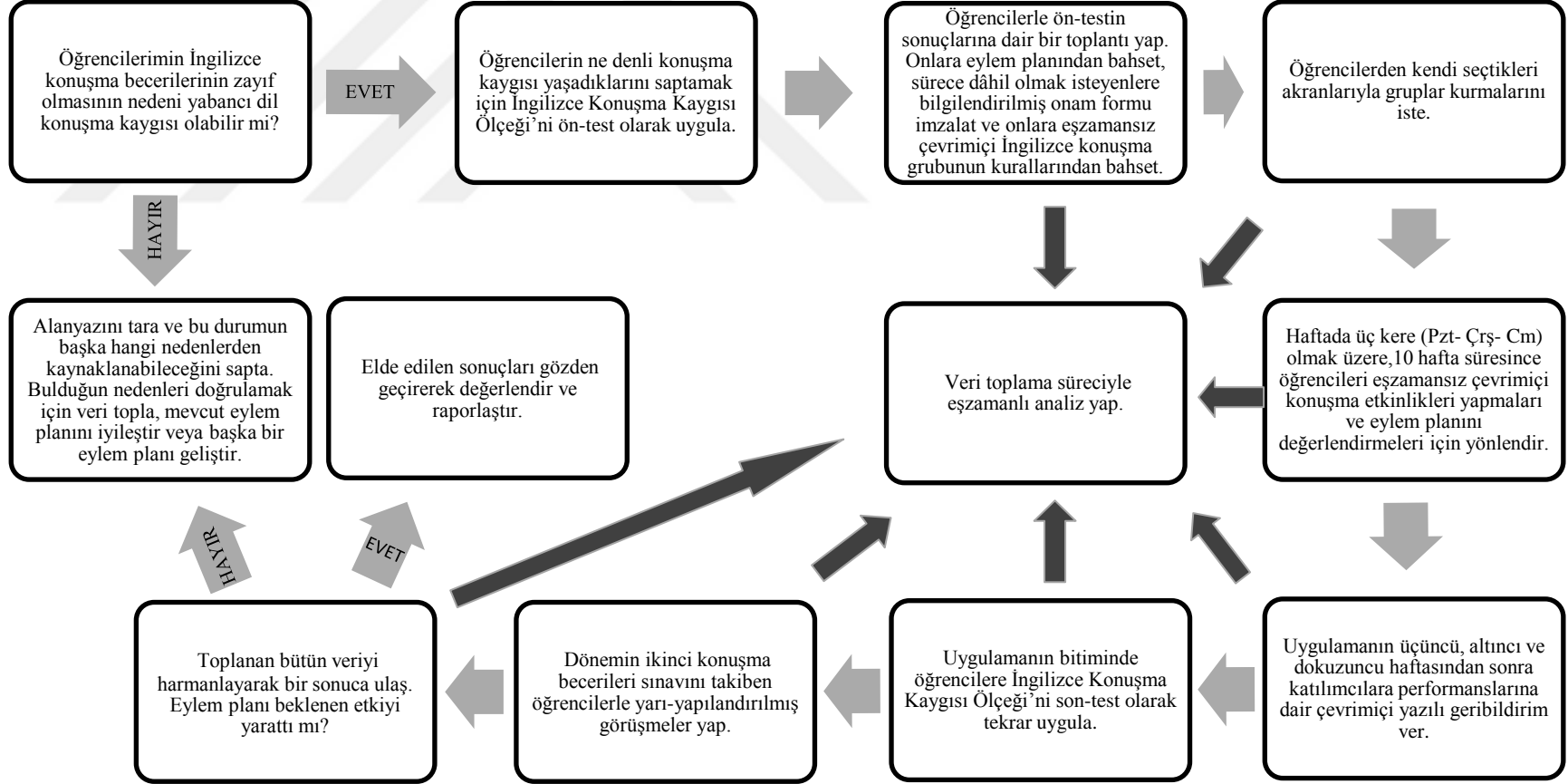
- Öğrencilerden kendi seviyelerine uygun (CEFR A1), yapabildikleri kadar uzun konuşmalar yapmaları beklenmiştir. Öğrenciler ya doğrudan WhatsApp üzerindeki ses kaydediciyi kullanarak ya da telefonlarındaki başka bir ses kayıt uygulamasını kullanarak ve WhatsApp uygulamasına bu ses dosyasını ekleyerek konuşma görevlerini yerine getirmişlerdir. Ses kayıtlarını kendi bağlı oldukları gruplara göndermişlerdir.
- Öğrenciler kendi gruplarını kendileri diledikleri akranlarıyla oluşturmuşlardır. Gruplar ilk oluşturulduğunda her bir grupta 4-5 öğrenci yer almıştır. Süreçte gruplardan birinde katılımcı sayısı azalınca ve diğer katılımcılar bundan olumsuz etkilendiklerini belirtince, bu grup başka bir grupla iki gruptaki katılımcıların da onayı alınarak birleştirilmiştir. Eş zamansız çevrimiçi etkinlikler bütün gruplara aynı zaman dilimi içerisinde gönderilmiştir.
- Etkinlikler ilk altı hafta haftada üç kere (Pazartesi, Çarşamba, Cuma) yapılmıştır. Yalnızca vize haftası olması sebebiyle eylem planının dördüncü haftasında Çarşamba günü etkinlik iptal edilmiştir. Son üç hafta ise öğrencilerden alınan geribildirimlerle haftada iki kere (Pazartesi, Çarşamba) etkinlik yapılmasına karar verilmiştir. Etkinliklerin hafta sonu yapılmama sebebi öğrencilerin kampüsteki internet bağlantısından yararlanmalarını sağlayarak bağlantı sorunu yaşayabilme ihtimallerini en aza indirmektedir.
- Etkinlikler genellikle öğle tatili zamanında öğrencilere gönderilmiştir. Öğrencilerden ise haftanın takip eden etkinliği gönderilmeden ilgili etkinliği yapmaları istenmiştir. Eylem planıyla ve etkinliklerle ilgili ayrıntılı bilgiye ulaşmak için sayfa 55'te yer alan Tablo 2 incelenebilir. Örnek etkinlik planları EK 11'de görülebilir.
- İlk altı hafta öğrencilerden bireysel konuşma görevleri yapmaları beklenmiş; son üç hafta ise konuşma becerileri sınavına da hazırlık yapabilmeleri için onlardan ikili konuşma etkinlikleri de yapmaları istenmiştir. Bu etkinliği yapabilmek için öğrenciler sınavdaki partnerleri

ile ortak bir zaman ayarlayarak bir araya gelmişler ve birinin telefonunu kullanarak ses kayıtlarını gerçekleştirmişlerdir.

- Eş zamansız çevrimiçi etkinliklerin yürütülmesinde resim, video gibi görsellerden ya da sadece sesli/yazılı yönlendirmelerden yararlanılmıştır. Çalışmanın ilk altı haftası boyunca her etkinlik haftasının sonunda katılımcılara WhatsApp grupları üzerinden bir değerlendirme şablonu yollanmış ve bu şablona verdikleri yanıtları yine WhatsApp üzerinden doğrudan mesaj olarak araştırmacı-öğretim elemanına göndermeleri istenmiştir. Değerlendirme şablonu Edward de Bono'nun (1982) *PMI* (plus, minus, interesting) modelinden esinlenilerek oluşturulmuştur. Şablon EK 12'de görülebilir. Bu bağlamda her etkinlik haftasının bitiminde katılımcılara o haftaki etkinliklerin olumlu (plus), olumsuz (minus) ve ilginç (interesting) - ne olumlu ne olumsuz- yanlarını ve varsa değişiklik önerilerini belirtmeleri için fırsat sunulmuştur. Böylece etkinliklerin daha öğrenci merkezli yürütülmesinin de zemini hazırlanmıştır. Fakat yılbaşının araya girmesi ve dolayısıyla öğrencilerin bir kısmının şehir dışında bulunması sebebiyle öğrencilerden etkinliklerin son üç haftası için tek bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Çünkü öğrencilerin çok büyük bir kısmı bu etkinlikleri vaktinde tamamlayamamışlardır.
- Uygulama süresince katılımcıların grupta yaptıkları konuşmalar yazılı doküman haline getirilmiştir ve bunlar araştırmacı-öğretim elemanı tarafından uygulamanın üçüncü, altıncı ve dokuzuncu haftasından sonra katılımcıların her birine WhatsApp uygulaması üzerinden yazılı geribildirim vermek için kullanılmıştır. Araştırmacı-öğretim elemanı öğrenciler ona ayrıca danışmadıkları sürece sadece üç haftada bir onlara WhatsApp üzerinden yazılı dönüt vermiştir. Araştırmacı katılımcılara Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği'ni göz önünde bulundurarak etkileşim, konuşma grameri, kelime bilgisi, akıcılık ve bağdaşım ve telaffuz kriterleri ile ilgili dönüt vermiştir.

- Uygulama sonunda 11-15 Ocak 2016 haftasında eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun konuşma kaygısının giderilmesindeki katkısını tespit etmek için çalışmayı tamamlayan katılımcılara *İKKÖ* son-test olarak tekrar uygulanmıştır.
- Uygulama sonunda 11-15 Ocak 2016 haftasında, ikinci konuşma becerileri sınavından önceki hafta altı katılımcıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve onların eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu hakkındaki görüşleri alınmıştır.
- Uygulama süresince araştırmacı-öğretim elemanı yansıtıcı günlük tutmuştur.

Çizelge.1 Hazırlık Sınıfı'nda Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Hazırlanan Eylem Planı Akış Çizelgesi



Tablo.2 Eş Zamansız Çevrimiçi İngilizce Konuşma Grubunda Yürütülen Etkinlikler

Haftalar		Notlar				
1 (2-6.11.2015)		İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği ön-test olarak uygulandı.				Araştırmacı-öğretim elemanı yansıtıcı günlük tuttu.
	Etkinlik Temaları	Etkinlikler			Ölçme-Değerlendirme	
2 (9-13.11.2015)	Arkadaşlar	Betimleme	Kıyaslama ve karar verme	Tartışma	PMI şablonu	
3 (16-20.11.2015)	Aile	Betimleme	Kıyaslama ve karar verme	Tartışma	PMI şablonu	
4 (23-27.11.2015)	Günlük yaşam	Betimleme	Kıyaslama ve karar verme	Tartışma	PMI şablonu	
Araştırmacı-öğretim elemanı katılımcılara geribildirim verdi.						
5 (30.11-4.12.2015)	Memleket	Betimleme	-	Tartışma	PMI şablonu	
6 (7-11.12.2015)	Geçmiş	Betimleme	Kıyaslama ve karar verme	Tartışma	PMI şablonu	
7 (14-18.12.2015)	Gelecek	Betimleme	Kıyaslama ve karar verme	Tartışma	PMI şablonu	
Araştırmacı-öğretim elemanı katılımcılara geribildirim verdi.						
8 (21-25.12.2015)	Alışveriş	Betimleme	Kıyaslama ve karar verme		PMI şablonu (Katılımcılar son üç haftanın etkinliklerini değerlendirdi.)	
9 (28.12.2015-1.1.2016)	İlgi alanları	Betimleme	Kıyaslama ve karar verme			
10 (4-8.1.2016)	Meslekler	Betimleme	Kıyaslama ve karar verme			
Araştırmacı-öğretim elemanı katılımcılara geribildirim verdi.						
11 (11-15.1.2016)	-	İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği son-test olarak uygulandı. Altı öğrenciyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapıldı.				
12 (18-22.1.2016)	-	Öğrenciler güz döneminin ikinci konuşma becerileri sınavına girdi.				

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri çeşitlenmesine gidilmiştir. “Eylem araştırmalarında çeşitlenme, farklı türde veri toplama, farklı veri kaynaklarını kullanma, verileri değişik zamanlarda toplama ve diğer kişilerin bulgularınızı doğrulaması ve düzeltmesi için tekrar gözden geçirmesi ile gerçekleştirilir” (Johnson, 2014, s. 111). Bu bağlamda çalışmada nicel veri toplamak için katılımcılara İKKÖ uygulanmış ve katılımcıların ikinci konuşma becerileri sınavından aldıkları puanlar incelenmiştir.

Çalışmanın nitel verilerini ise öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden ve araştırmacı-öğretim elemanının çalışma süresince tuttuğu yansıtıcı günlükten elde edilen veriler oluşturmuştur. Bu bölümde veri toplama araçları ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir.

3.5.1. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği

Bu çalışmada, Hazırlık Sınıfı'nda İngilizce öğrenmekte olan öğrencilerin sıklıkla yaşadığı konuşma kaygısına yönelik bir eylem planı geliştirilmiştir. Bu bağlamda, öncelikle araştırmacı-öğretim elemanının sınıfında bulunan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını ölçebilmek için Woodrow (2006) tarafından geliştirilen İKKÖ kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali EK 4'te görülebilir. Ölçeği kullanma kararı almadan önce ölçeğin gerçekten İngilizce konuşma kaygısını ölçüp ölçmediğini tespit etmek için alan uzmanı olan bir psikolojik danışmanın fikri ve onayı alınmıştır. Daha sonra ölçeğin kullanımına dair e-posta yoluyla ölçek yazarı Dr. Lindy Woodrow'dan izin alınmıştır ve ilgili belge EK 2'de görülebilir. Likert tipinde 12 maddesi olan ölçeğe yanıt verecek kişilerden belirtilen 12 durumda kendilerini ne derece kaygılı hissettiklerini (5) *Aşırı kaygılı*, (4) *Çok kaygılı*, (3) *Kaygılı*, (2) *Biraz kaygılı* ve (1) *Hiç kaygılı değil* seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı seçerek ifade etmeleri beklenmektedir. Araştırmanın katılımcıları A1 seviyesinde oldukları ve ölçeğin Türkçe formu bulunmadığı için ölçek Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama sürecine katılan alan uzmanlarının hepsi birbirinden farklı kişilerdir ve bu süreç sırasıyla şu şekilde ilerlemiştir:

- Üç İngiliz dili uzmanı ölçeği Türkçeye çevirmiştir.

- Bu çeviriler iki İngiliz dili uzmanı tarafından kontrol edilerek tek bir Türkçe form haline getirilmiştir.
- Elde edilen Türkçe form bir Türk dili uzmanının onayı alındıktan sonra üç İngiliz dili uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir.
- İki alan uzmanı da bu çevirileri ölçeğin orijinaliyle kıyaslayarak ölçeğin dilsel eşdeğerliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Dilsel eşdeğerliği nicel olarak da belirlemek için bir pilot uygulama ile korelasyon analizi yapılmıştır.
- Hem İngilizceye hem de Türkçeye hâkim bir öğrenci grubu *uygun örnekleme yöntemi* ile seçilmiştir ve korelasyon analizi bu öğrencilerden elde edilen verilerle yapılmıştır. Uygun örneklemede “araştırmacı araştırmaya katılmaya istekli ve çalışılmak için müsait” olan katılımcıları seçer (Creswell, 2011, s. 145). Bu bağlamda EÜ YDYO’da orta düzeyde (intermediate, CEFR B1) İngilizce öğrenmekte olan bir öğrenci grubu, sınıflarında ders veren öğretim elemanlarından destek alınarak belirlenmiştir. Öğrencilere çalışmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan dolayısıyla ölçeğe içtenlikle yanıt vermesi beklenen öğrencilerin ad-soyad ve telefon numaraları istenmiştir. Öğrencilerin ad-soyadları ölçeklere verecekleri yanıtların kıyaslanması için, telefon numaraları ise ölçeğin Türkçe formunun uygulanmasından önce onlarla doğrudan iletişime geçebilmek için alınmıştır. Bu kişisel veriler etik kaygılarla çalışmada yer almamaktadır. Korelasyon analizi sürecinde de öğrencilerin ad-soyadları sayılarla kodlanmıştır. Pilot uygulama sürecinde ölçeğin orijinali 15 Nisan 2015’te, Türkçe formu ise 3 Mayıs 2015’te çevrimiçi olarak uygulanmıştır. İlk uygulamada 80’i aşkın öğrenciye ulaşılmış olsa da ikinci uygulamada kimi öğrencilere ulaşılamamış, kimi öğrenciler ise bazı ölçek maddelerini yanıtızsız bıraktıkları için onların ölçek formları analize alınmamıştır. Tam veri sağlayacak toplamda 54 öğrencinin yanıtları analize alınmıştır.

İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği’nin orijinali ve Türkçe formu arasındaki korelasyonu bulmak için yapılan analizden elde edilen veriler, iki form arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir çünkü korelasyon katsayısı .882

bulunmuştur ($p < .01$). Diğer bir deyişle, İngilizce form ve Türkçe form arasında dil geçerliği sağlanmıştır.

Dil geçerliğinin sağlanmasından sonraki adım ise esas deneme uygulamasını yaparak doğrulayıcı faktör analizi yapmaktır. Seçer (2015) bu durumun gerekliliğine şu şekilde açıklama getirmektedir:

Yurtdışında geliştirilmiş olan bir ölçme aracının Türk kültürüne adaptasyonunu yapmaya çalışan bir araştırmacı zaten test edilmiş ve doğrulanmış olan bir yapıyı Türkçeye uyarlamaya çalıştığı için ölçeğin sahip olduğu örtük yapıyı yeniden belirlemek yerine ölçeğin belirlenmiş olan örtük yapısının Türk kültüründe model uyumunu incelemelidir. Bu nedenle ölçme aracı uyarlama süreçlerinde açılıcı faktör analizi yerine dil geçerliği işlemlerinin tamamlanmasından sonra yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılarak toplanan veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu incelenmelidir. (s. 78-79)

Bu amaçla EÜ YDYO'da orta düzeyde (intermediate, CEFR B1) İngilizce öğrenim gören 500'den fazla öğrenciye 20-22 Mayıs 2015 tarihleri arasında İKKÖ uygulanmıştır. Fakat öğrencilerin bir kısmı bazı maddeleri boş bıraktıkları, bir kısmı ise bir madde için iki seçeneği işaretledikleri için onların yanıtları analiz dışı bırakılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi toplamda 455 form üzerinden LISREL 8.71 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen değerler Tablo 3'te görülebilir.

Tablo.3 Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Değerler (n=455)

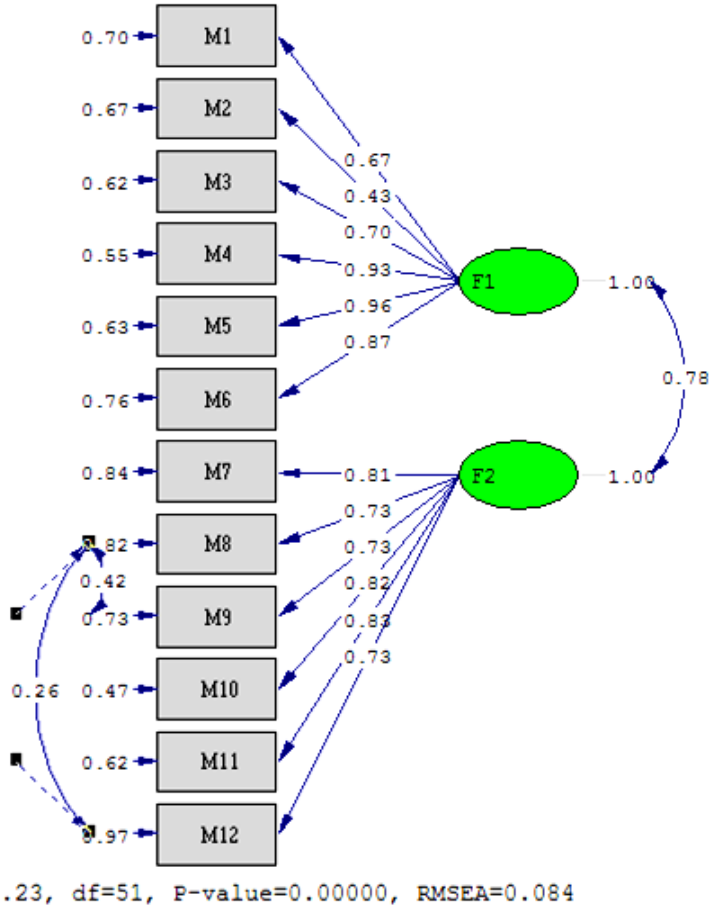
Uyum İndeksi	Kabul edilebilir uyum ¹	Mükemmel uyum ²	Ölçeğe ilişkin değerler
NFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.96
NNFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.96
IFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.97
RFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.95
CFI	=.95 ve üzeri	=.97 ve üzeri	0.97
GFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri	0.93
AGFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri	0.89
RMR	=.050 ve <.050	=.080 ve <.08	0.069
RMSEA	=.050 ve <.050	=.080 ve <.08	0.084
X ² /sd	≤ 5	≤ 3	4.24

Tablo 3'te yer alan uyum indeksleri incelendiğinde, elde edilen değerler test edilen modelin onaylandığını ve dolayısıyla ölçeğin model uyumuna sahip olduğunu göstermektedir. X²/sd (ki kare / serbestlik derecesi) oranının da 4.24 çıkması orta düzeyde bir uyuma işaret etmektedir ve bu oran kabul edilebilir bir orandır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

¹Marcholudis ve Schumacher, 2007, akt. Seçer, 2015.

²Marcholudis ve Schumacher, 2007, akt. Seçer, 2015.

Şekil.1 İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Path Diyagramı



Şekil 1’de verilen Path Diagramı incelendiğinde ölçeğin Türkçe formunun orijinalinde olduğu gibi iki alt boyuta ayrıldığı görülmektedir. Ölçeğin faktör yük değerleri .43 ile .96 arasında sıralanmaktadır, dolayısıyla ölçeğin madde faktör yük değerlerinin istenen düzeyde olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerlere bakılarak Hazırlık Sınıfı’nda İngilizce öğrenmekte olan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını ölçmek için Woodrow (2006) tarafından geliştirilen ve alan uzmanlarının desteğiyle araştırmacı-öğretim elemanı tarafından Türkçeye uyarlanan İKKÖ’nün kullanılacağı

söylenbilir. Çünkü ölçeğin yapı geçerliği sağlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu EK 5’te görülebilir.

Çalışmada İKKÖ iki kez kullanılmıştır. İlk önce araştırmacı-öğretim elemanı bu ölçeği sınıftaki öğrencilerin hepsine uygulayarak öğrencilerin konuşma kaygısını ölçmüştür. Bu uygulama araştırmada ön-test görevi görmektedir. İkinci olarak da eylem planı uygulama sürecinin bitiminde çalışmayı tamamlayan 19 katılımcıya ölçek son-test olarak tekrar uygulanmış ve eş zamansız öğrenmenin öğrencilerin konuşma kaygısının giderilmesine olan katkısı hesaplanmıştır.

3.5.2. Sınav Puanları

Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun konuşma performansına olan katkısını belirleyebilmek için, öğrencilerin 2015-2016 akademik yılının güz döneminde yapılan 18 Ocak 2016 tarihli ikinci konuşma becerileri sınavından aldıkları puanlar incelenmiştir. Dönemin ilk konuşma sınavında sınavın tek değerlendiricisi araştırmacı-öğretim elemanı olduğu için çalışmanın güvenilirliğine gölge düşürmemek adına, öğrencilerin bu sınavdan aldıkları puanlar çalışma kapsamına alınmamıştır. İkinci konuşma becerileri sınavında ise araştırmacı-öğretim elemanının yanı sıra iki öğretim elemanı daha değerlendirme sürecine katılmıştır. Bu üç öğretim elemanının verdikleri puanlar arasındaki güvenilirlik de hesaplanarak sınav puanlarından elde edilen verinin güvenilirliği sağlanmıştır.

Bu noktada ikinci konuşma becerileri sınavı hakkında bilgi vermek yerinde olacaktır. Sınav ölçme-değerlendirme alanında eğitimi olan iki öğretim elemanı tarafından alanyazın taraması yapılarak hazırlanmış ve yine bu alanda eğitimli diğer iki öğretim elemanı tarafından da kontrol edilip düzenlenmiştir. Konuşma becerilerini ölçmek için kullanılan rubrik, hem güz döneminin ilk sınavında hem de ikinci konuşma becerileri sınavından önce yapılan deneme sınavında (mock exam) kullanılmış ve öğretim elemanlarının geribildirimleriyle gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, sınav konularının derste işlenen konularla paralel olması ve sınavdan önce bir deneme sınavı yapılması, katılımcıların hem sınavın içeriğine aşina olmalarını sağlamış hem de konuşma performanslarının ne şekilde değerlendirileceğini öğrenmelerine yardımcı olmuştur.

3.5.3. Görüşme Formu

Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu hakkında katılımcı görüşlerini öğrenmek için yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form alanyazın ayrıntılı olarak incelendikten sonra hazırlanmış ve sorular uzman onayına sunulmuştur. Çalışmaya katılan iki öğrenci ile pilot görüşmeler yapılmış, soruların işlerliği test edilmiş ve elde edilen verilerle form tekrar düzenlenerek kullanıma hazır hale getirilmiştir. Taslak görüşme formunda yer alan 11 madde pilot görüşmeler sonrasında düzenlenmiş ve böylece asıl görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun bir örneği EK 9’da görülebilir. Görüşme formunda alternatif sorular da yer almış ve sorular sondalar kullanılarak ayrıntılandırılmıştır. *Maksimum çeşitlilik örnekleme* yöntemiyle toplamda altı öğrenciyle bire bir görüşmeler yapılmıştır. Örneklem seçmek için maksimum çeşitleme yönteminin kullanılmasındaki amaç, “çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymak” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 137). Bu bağlamda, İKKÖ’nün ön-test olarak uygulanmasından sonra ölçeğe göre *biraz kaygılı* bandında yer alan iki öğrencinin ikisiyle de, *kaygılı* bandında yer alan 11 öğrencinin en kaygılı olan ikisiyle ve *çok kaygılı* bandında yer alan altı öğrencinin en kaygılı ikisiyle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmayı tamamlayan öğrenciler arasında ön-teste göre *kaygısız* ya da *aşırı kaygılı* bandında yer alan hiçbir öğrenci yoktur. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler 11-15 Ocak 2016 haftasında, eş zamansız öğrenme sürecinin bitiminde, İKKÖ’nün son-test olarak uygulanmasından sonra ve ikinci konuşma becerileri sınavından önceki hafta yapılmıştır. Bunun nedeni katılımcıların konuşma grubu hakkındaki düşüncelerini iletirken sınav performanslarından etkilenmemelerini sağlamaktır.

3.5.4. Araştırmacı-Öğretim Elemanının Yansıtıcı Günlüğü

Çalışmada nitel veri toplamak için kullanılan diğer yöntem ise araştırmacı-öğretim elemanının çalışma süresince tuttuğu yansıtıcı günlüktür. Günlükler hem yazarlarının düşüncelerini onların dilinden duyabilme imkânı sağladıkları için hem de hâlihazırda yazılı olmalarından dolayı oldukça avantajlı bir veri toplama yöntemidir (Creswell, 2011). Araştırmacı-öğretim elemanı günlüğünü akıllı telefonu üzerinde tutmuştur.

Böylece yazmak istediği her şeyi anlık olarak yazıya dökebilmiştir. Araştırmacı-öğretim elemanı yazdıklarının güvenilirliğini sağlamak için betimlemelerini ve yorumlarını birbirinden ayrı şekillerde not etmeye azami özen göstermiştir. Yansıtıcı günlük EK 15'te görülebilir.

3.6. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri, araştırmanın yürütülmesi için Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan gerekli izin alındıktan sonra, 2015-2016 akademik yılının güz döneminde, 12 hafta süresince toplanmıştır. Hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı bu süreçte, 2-6 Kasım 2015 haftasında İKKÖ ön-test olarak uygulanmış, 9 Kasım 2015-6 Ocak 2016 tarihleri arasında da eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma etkinlikleri yürütülmüş, 11-15 Ocak 2016 haftasında İKKÖ son-test olarak uygulanmış ve altı katılımcıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, 18-22 Ocak 2016 haftasında ise katılımcılar güz döneminin ikinci konuşma becerileri sınavına girmiştir. Karma yöntem araştırma desenlerinden “çeşitleme deseni” (triangulation) kullanılan bu çalışmada nicel veriler nitel verilerle ayrı ayrı analiz edilmiş ve her iki yöntemin de güçlü yanlarının araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamlaştırması hedeflenmiştir. Eylem araştırması esnasında eylem planındaki etkinlikler yürütülürken WhatsApp adlı akıllı telefon uygulaması kullanıldığından, bu uygulama ile ilgili bilgi vermek yerinde olacaktır.

WhatsApp, dünyada çok sayıda kullanıcısı olan bir akıllı telefon uygulamasıdır ve kullanımı internet bağlantısını gerektirir. Bu uygulamayı ücretsiz olarak telefonuna yükleyen kişi, uygulama telefonunda yüklü olan rehberindeki diğer kişileri (yurt içi ya da yurt dışı) saptayabilir ve onlarla iletişime geçebilir. WhatsApp üzerinden yazılı/sesli bireysel ya da grup kurularak toplu mesaj gönderilebilir, fotoğraf ve video paylaşılabilir, arama yapılabilir. Yapılan paylaşımların kişiye/kişilere ulaşıp ulaşmadığı uygulamanın içerdiği tik simgesinin tek, çift ya da mavi renkte oluşuyla anlaşılabilir. Özetlemek gerekirse, araştırmacı-öğretim elemanının öğrencilerinin hepsinin WhatsApp uygulamasını aktif olarak kullanıyor olmaları ve uygulamanın çalışmanın yürütülmesini kolaylaştıracak birçok özelliğinin olması, bu çalışma kapsamında bu uygulamanın seçilmesinin temel nedenidir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ölçekten elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun çalışmaya katılan 19 öğrencinin konuşma kaygısına ne tür bir etkisi olduğunu saptamak için parametrik olmayan bir test olan *Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi* yapılmıştır. Bu test *Wilcoxon t testi* olarak da adlandırılır. “Wilcoxon t testi, bağımlı/ilişkili örneklemeler için t testinin parametrik olmayan karşılığıdır.” (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013, s. 215). Testin uygulanmasının ardından eylem planının konuşma kaygısının giderilmesine olan katkısı nicelleştirilmiştir. Ayrıca, eş zamansız İngilizce konuşma grubunun öğrencilerin konuşma performansı üzerindeki etkisi belirlemek için çalışmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri sınavındaki başarı yüzdesi hesaplanmıştır. Bu öğrenciler ilgili sınavda araştırmacı-öğretim elemanına ilaveten iki öğretim elemanı tarafından da değerlendirilmişler ve bu üç değerlendiricinin verdiği puanlar arasındaki güvenirlik de (interrater reliability) SPSS 16.0 paket programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu hakkındaki düşüncelerini almak için yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve araştırmacı-öğretim elemanının yansıtıcı günlüğünden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmış ve tümevarımcı analiz yapılmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Yapılan her bir görüşmede katılımcılara önce araştırmanın amacı hatırlatılmış ve katılımcıların kimliklerinin deşifre edilmeyeceği vurgulanmıştır. Görüşmelerde katılımcıların onayıyla ses kayıt cihazı kullanılması veri kaybı yaşanmamasını sağlamıştır. Bütün görüşmeler katılımcıların derslerinin bitiminde, aynı sınıfta yapılmıştır. Görüşmelerin hiçbiri kesintiye uğramamıştır. Yapılan en kısa görüşme 8 dakika 35 saniye, en uzun görüşme ise 23 dakika 22 saniye sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen verinin analizine öncelikle ses kayıtlarının yazıya dökülmesiyle başlanmıştır. Daha sonrasında veri seti kesintisiz olarak en az üç kere, aralıklı olarak da en az on kere okunmuştur. Bu süreçte verinin kodlanmasına dair kestirimler yapılmış ve öncelikle kağıt üzerinde çalışılmıştır.

Sonraki aşamada ise elde edilen kodlar, bu kodların ait olduğu temalar ve yapılacak alıntılar Microsoft Excel sayfasına aktarılmıştır. Nitel veri analizi sürecine Yurdakul'un (2004) önerileri yol göstermiş ve temaların belirlenmesinde "içsel homojenlik" ve "dışsal heterojenlik" yaklaşımları kullanılmıştır. Böylece temaları oluşturan kodların kendi aralarındaki ve her bir temanın bir diğeriyle tutarlılığı göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmacı-öğretim elemanı ise yansıtıcı günlüğünü akıllı telefonunda tutmuş ve çalışmanın bitiminde bu veriyi kağıda aktarmıştır. Yansıtıcı günlükten elde edilen verinin analizinde de görüşmelerden elde edilen verinin analizi ile aynı yol izlenmiştir. Hem yarı-yapılandırılmış görüşmelerden hem de yansıtıcı günlükten temalar ve kodlar elde edilmeden önce ayrıntılı bir alanyazın taraması yapılmış, analizden önce alanyazına dayalı olarak oluşturulan tema ve kod listesi analiz sürecinde sürekli yenilenmiştir.

Eylem planının konuşma becerileri dersi programına yönelik doğurgularının ne olacağını saptayabilmek için ise diğer alt sorulara açıklık getiren bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmıştır; diğer bir deyişle betimsel analiz yapılmıştır.

Aşağıda yer alan Tablo 4'te veri analizi süreci özetlenmiştir.

Tablo.4 Veri Analizi Süreci

Alt sorular	Veri toplama aracı	Veri toplama zamanı	Veri analizi
1. Eylem planının uygulanmasından önce ve sonra yapılan ölçümlere göre, çalışmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği	Ön-test olarak çalışmanın 1. haftasında & Son-test olarak çalışmanın 11. haftasında	Nicel / Wilcoxon işaretli sıralar testi
2. Uygulama sonrası yapılan ölçüme göre, çalışmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri sınavındaki başarı yüzdesi kaçtır?	Güz döneminin ikinci konuşma becerileri sınavı	Çalışmanın 12. haftasında	Nicel / Öğrencilerin başarı yüzdesi
3. Çalışmaya katılan öğrencilerin eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu hakkındaki düşünceleri nelerdir?	Yarı-yapılandırılmış görüşmeler	Çalışmanın 11. haftasında son-test uygulamasından sonra	Nitel / İçerik analizi
4. Araştırmacı-öğretim elemanının eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu hakkındaki düşünceleri nelerdir?	Araştırmacı-öğretim elemanının yansıtıcı günlüğü	Çalışma süresince	Nitel / İçerik analizi
5. Eylem planının konuşma becerileri dersi programına yönelik doğurguları nelerdir?	Çalışmada toplanan bütün veri	Çalışmanın bitiminde	Nitel / Betimsel analiz

3.8. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu eylem araştırmasında veri toplamak için nicel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemlerin de kullanılmış olması, şüphesiz çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanmasına önemli bir katkıda bulunmuştur. “Nitel çalışmalarda geçerlik, belirli süreçler vasıtasıyla bulguların doğruluğu için araştırmacı kontrolünü ifade ederken, nitel güvenirlilik, farklı projeler ve farklı araştırmacıların açısından da araştırmacının yaklaşımının tutarlılığına işaret etmektedir” (Gibbs, 2007; akt: Creswell: 2013, s. 201). Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre de “doğru bilgiye ulaşma konusunda gereken önlemlerin alınması (yani ‘geçerlik’) ve araştırma sürecinin ve verilerin açık ve ayrıntılı bir biçimde, yani bir başka araştırmacının değerlendirmesine olanak verecek biçimde tanımlanması (yani ‘güvenirlilik’)” nitel araştırmanın olmazsa olmazlarından (s. 308).

Bu çalışmada elde edilen bulguların geçerliliğini sağlamak için ilk olarak veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda nitel veri toplama yöntemleri nicel yöntemlerle harmanlanmış ve elde edilen verilerdeki tek yönlülük ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacılara raporda temsil edilen verilerin doğruluğunun gerçek dayanakları olduğunu onaylamaları için veri çeşitlemesi; katılımcılarla karşı karşıyayken elde edilen verilerin doğruluğundan emin olmaları için katılımcı teyidi yoluna gitmeleri önerilir; çünkü “katılımcı teyidi katılımcıların yorumlarının doğruluğu ile ilgili güvence verir ve çeşitleme veri kaynaklarından toplanan belirli gerçeklikleri onaylar ve kontrol eder” (Cho ve Trent, 2006, s. 328). Bu çalışmada da yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler transkripsiyon işleminden sonra katılımcılara teyit için gönderilmiştir.

Ayrıca, çalışmanın bulguları aktarılırken derinlemesine betimleme kullanımına özen gösterilmiştir. Çalışmanın bulgularının güvenirliliğini sağlamak için ise, veri süreci kontrol altında tutularak kodlamaların anlamını koruduğundan emin olunmuştur. Araştırmacının rolü, araştırmanın katılımcıları, araştırmanın geçtiği ortam ve veri analizinin nasıl yapıldığı ayrıntılı bir biçimde tanımlanarak da güvenirlilik artırılmaya çalışılmıştır.

3.9. Araştırmacının Rolü

Bu eylem araştırmasında araştırmacının rolünün çok iyi tanımlanmasını gerektiren temelde iki neden vardır. Bunlardan ilki araştırmacının ve uygulayıcının aynı kişi olması; ikincisi ise veri toplamak için sadece nicel verilerin değil, aynı zamanda nitel verilerin de kullanılmasıdır. Bu yüzden nitel verilerden elde edilen bulguların gerçeği bir resmini çizebilmek için araştırmacı hakkında bilgi sahibi olunması gerekmektedir çünkü “nitel araştırmacıların araştırma durumlarına yansıtıkları önceden belirlenmiş kimi özellikler vardır” (Glesne, 2013, s. 80). Bu bağlamda, aşağıda araştırmacı-öğretim elemanının araştırmacı rolüyle ilgili ayrıntılı bilgi verilmektedir.

Araştırmacı-öğretim elemanı dokuz yılı aşkın bir süredir İngilizce öğretmektedir. Çalışma hayatına bir dil kursunda başlamış ve yaklaşık olarak bir buğuk yıl orada çalıştıktan sonra, bir devlet üniversitesinde bir yıl hizmet vermiştir. 2010 yılından beri EÜ YDYO’da İngilizce okutmanı olarak görev yapan araştırmacı-öğretim elemanı, farklı seviyelerde İngilizce dersi vermiştir. 2013-2014 akademik yılında EÜ Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaya ve 2014-2015 akademik yılının ikinci döneminde EÜ YDYO Program Geliştirme Birimi’nde çalışmaya başlamıştır. 2015-2016 ve 2016-2017 akademik yıllarında Program Geliştirme Birimi koordinatörlerinden biri olarak görev yapmıştır.

Araştırmacı-öğretim elemanının yüksek lisans tezinde konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması yapma fikri ve isteği, hem kişisel yabancı dil öğrenme tecrübelerinden hem de öğretmenliğe başladığından beri öğrencilerinde gözlemlediği konuşma becerileri eksikliğinden kaynaklanmıştır. Öğretim elemanı, üretici bir beceri olan konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yaşanan en önemli sorunlardan birinin öğrencilerinin yaşadığı yabancı dil konuşma kaygısı olduğunu ve gerek okul hayatlarında gerekse iş hayatlarında İngilizceyi kullanarak iletişim kurmak durumunda kalacak öğrencilerin konuşma kaygısını en aza indirgemenin oldukça büyük önem taşıdığını düşünmektedir. Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu ders dışı bir etkinlik olacağı için, bu grubun öğrencileri kendi İngilizce seslerini duymaya alıştıracağı ve sınıf içi baskı olmaksızın öğrencilerin daha fazla pratik yapmalarına imkân sağlayacağı fikrini benimsemiştir. Öğretim elemanı çalışmanın bireysel ve mesleki olumlu etkilerinin yanı sıra, eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun

Hazırlık Sınıfı'nın program dışı etkinliklerine de önemli bir katkıda bulunabileceğini düşünmektedir; çünkü günümüzde teknolojinin eğitim alanında da yaygın bir biçimde kullanılıyor olması, kurumların eğitim teknolojisinin kullanımını teşvik etmesinin zeminini hazırlamaktadır.

Glesne'nin (2013) belirttiği gibi araştırmacıların eylem ve öğretmen araştırmalarında kurumun bir parçası olmaları oldukça önemlidir çünkü araştırma genelde daha uzun ve değişim odaklı bir sürecin başlangıcıdır. Bu çalışmada araştırmacı-öğretim elemanı kendi kurumunda, diğer bir deyişle “arkabahçesinde”, kendi öğrencileriyle çalışmayı yürütmüştür. Araştırmacı-öğretim elemanının İKKÖ'nün uyarlanması esnasında çalıştığı kurumda uygulama yapması uyarlama sürecini oldukça kolaylaştırmış olsa da, eylem araştırmasını kendi öğrencileriyle yapmış olması bazı etik kaygıları da beraberinde getirmektedir. Bunu engellemek için bütün katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi vermiş ve bilgilendirilmiş onam formu imzalattırılmış, dolayısıyla onların gönüllülük esasıyla bu çalışmaya katılımını sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı-öğretim elemanı kişisel yanlılığını veri analizi esnasında bir kenara bırakmış; öznelliğini yorumlama aşamasında devreye sokmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin transkripsiyonunu yaptıktan sonra elde edilen verileri görüşme yaptığı öğrencilerle paylaşmış ve katılımcı teyidini sağlamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde izlenen yöntem sonucunda ulaşılan bulgular sunularak yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt sorusu: “Eylem planının uygulanmasından önce ve sonra yapılan ölçümlere göre, çalışmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” olarak ifade edilmiştir. Bu alt soru için istatistiksel hipotezler şu şekilde kurulmuştur:

H_0 = Katılımcıların İKKÖ’den aldıkları ön-test – son-test puanları arasında fark yoktur.

H_1 = Katılımcıların İKKÖ’den aldıkları son-test puanları, ön-test puanlarından daha düşüktür.

Bu hipotezlerin test edilmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’te görülebilir.

Tablo.5 Eylem Planı Öncesi ve Sonrası Uygulanan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları (n=19)

Son-test – Ön-test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	r
Negatif Sıra	15	10.73	161.00	-2.660*	.008	-.84
Pozitif Sıra	4	7.25	29.00			
Eşit	0					
Toplam	19					

*Pozitif sıralar temeline dayalı

Çalışma grubundaki öğrencilerin eylem planı öncesi ve sonrası İngilizce konuşma kaygılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin İKKÖ'den aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z = -2.660$, $p = .008$). Bu durumda H_0 reddedilir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplam puanları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani ön-test puanı lehine gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca etki büyüklüğü de $-.84$ ($r = z / \sqrt{n}$) olarak hesaplanmıştır. Bu değer, Cohen'e (1988) göre geniş bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). Bu bulgular, eylem planının işe yaradığını ve katılımcıların İngilizce konuşma kaygılarının azalmasına önemli bir katkısı olduğunu göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt sorusu: “Uygulama sonrası yapılan ölçüme göre, çalışmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri sınavındaki başarı yüzdesi kaçtır?” olarak oluşturulmuştur. Bu alt sorunun yanıtını bulmak için çalışmanın katılımcılarının çalışmanın onikinci haftasında girdikleri, CEFR A1 seviyesine uygun olarak hazırlanan ve değerlendirilen, güz döneminin ikinci konuşma becerileri sınavından aldıkları puanların ortalaması alınmış ve öğrencilerin başarı yüzdesi hesaplanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için bu konuşma becerileri sınavında araştırmacı-öğretim elemanının yanı sıra iki farklı öğretim elemanı daha öğrencilerin konuşma performansını EK 8'de görülebilecek *Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği*'ni kullanarak 15 puan üzerinden değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler etkileşim, konuşma grameri, kelime bilgisi, akıcılık ve bağdaşım ve telaffuz kriterlerine göre çok iyi (3), tatmin edici (2) ve geliştirilmesi gerekiyor (1) şeklinde puanlanmışlardır. Değerlendiricilerin çalışma grubunda yer alan 19 öğrencinin konuşma performansına verdikleri puanlar Tablo 6'da görülebilir.

Tablo.6 Değerlendiricilerin Öğrencilerin Konuşma Performansına Verdikleri Puanlar

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	Ö17	Ö18	Ö19
D1	15	13	12	14	15	13	15	13	13	13	13	12	14	8	13	11	15	10	13
D2	15	12	12	13	14	14	15	12	13	13	14	12	13	10	13	12	14	10	13
D3	15	12	12	13	13	13	15	13	11	13	14	12	12	9	13	10	13	10	12

Tablo 6’da yer alan veriler SPSS 16.0 paket programına girilmiş ve bu veriler üzerinden *değerlendiriciler arası güvenirlik* (interrater reliability) ve *sınıf içi korelasyon katsayısı* (intraclass coefficient) hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenirlik Tablo 7’de görülebilir.

Tablo.7 Değerlendiriciler Arası Güvenirlik

	Sınıf içi korelasyon katsayısı	%95 güven aralığı	
		Alt sınır	Üst sınır
Tekli ölçümler	.831	.669	.926
Ortalama ölçümler	.937	.858	.974

Tablo 7’de de görülebildiği üzere sınıf içi korelasyon katsayısı .937’dir. Cicchetti ve Sparrow’a (1981) göre, 0.75 ve üzeri değerler değerlendiriciler arası mükemmel uyuma işaret etmektedir. Bu nedenle, çalışma grubunun konuşma sınavındaki performanslarını değerlendiren üç öğretim elemanının verdikleri puanlar arasındaki güvenirliğin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin konuşma becerileri sınavından aldıkları puanların ortalaması da %84.56 başarıyla, 15 üzerinden 12.68 olarak hesaplanmıştır. Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği’ne göre bu ortalama, tatmin edici puandan (tatmin edici puanın üst sınırı=10 puan) daha yüksektir. Elde edilen bu bulgular, uygulanan eylem planının öğrencilerin konuşma becerileri sınavındaki başarılarına katkıda bulunduğunu göstermektedir.

4.3. Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt sorusu: “Çalışmaya katılan öğrencilerin eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu hakkındaki düşünceleri nelerdir?” olarak oluşturulmuştur. Bulgular raporlaştırılırken Yurdakul (2004) tarafından geliştirilen “genişlik, derinlik, inandırıcılık, zıtlık ve uygunluk” ölçütleri temele alınmıştır.

Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunda yürütülen etkinlikler; sınıf içinde yapılan etkinliklerin, diğer bir deyişle öğrencilerin formal öğrenme deneyimlerinin bir uzantısı ya da tamamlayıcısı olarak (co-curricular activities) işlev göstermişlerdir. Çalışmanın katılımcılarının konuşma grubu ile ilgili düşüncelerini almak için oluşturulan görüşme soruları da, eylem planının konuşma grubu programının “hedefler”, “içerik” ve “öğrenme-öğretme süreci” temaları altında irdelenmesini mümkün kılmıştır. Görüşmelerden elde edilen tema-kategori-kod listesi EK 14’te görülebilir. Transkripsiyon sürecinde de raporlaştırma aşamasında da katılımcıların adları kullanılmamıştır; katılımcılar K1, K2, K3, K4, K5 ve K6 olarak kodlanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin transkripsiyonlarından örnekler EK 13’te görülebilir.

4.3.1. Eş Zamansız Çevrimiçi İngilizce Konuşma Grubunun Hedefleri

İlk olarak, eş zamansız çevrimiçi konuşma grubu katılımcılarının uygulanan programın hedefleri hakkındaki düşüncelerini betimleyebilmek için “hedefler” teması altında “bilişsel hedefler”, “duyuşsal hedefler” ve “devinişsel hedefler” kategorileri oluşturulmuştur.

- **Bilişsel Hedefler**

Grubun bilişsel hedefleri, “İngilizce konuşma becerisinin diğer dil becerilerinden farklarını ayırt etme” ve “İngilizce konuşmayı bir ana fikir etrafında örüntüleme” kodlarına ayrıştırılmıştır.

Belirlenen ilk kod için çalışmanın katılımcılarından K1, özellikle konuşma becerisinin dilbilgisinden farkı üzerinde durmuş ve şöyle demiştir:

Bir de gramerle speakingi [konuşmayı] çok ayrı tutmaya başladım resmen. Çünkü ben konuşurken, hani gramer düşünmeye başlarsam eğer konuşamıyorum... Ama böyle ikisini ayrı ayrı tutunca mesela gramerle speakingin [konuşmanın] çok da yakın olmadığını, grameri iyi olmasa bile bir insanın kendini konuşarak ifade edebileceğini falan gördüm. Gramerle kıyasladım. (Görüşme kaydı, K1)

Aynı katılımcı (K1), eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun İngilizce konuşmayı bir ana fikir etrafında örüntülemesine yardımcı olduğunu da şu sözlerle ifade etmektedir:

Mesela biz çocukken şeyi öğrendik. What's your job?... hani mesleğin ne. İlk öğrendiğimiz zamanları... hatırlıyorum bu cümleleri... Şimdi "What's your job?" dedikten sonra peki olmasan ne olurdu? Neden peki? Neden bu? Hani bunları falan soracak konuma geldim. O yüzden ben tam olarak bunların konuşma şeyinde [grubunda] olduğunu düşünüyorum. (Görüşme kaydı, K1)

Kısaca, eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun, çalışmanın katılımcılarına İngilizce konuşma becerisinin diğer dil becerilerinden farklarını ayırt etme ve İngilizce konuşmayı bir ana fikir etrafında örüntüleme ve böylece daha uzun konuşmalar yapma fırsatını verdiği söylenebilir.

- **Duyuşsal Hedefler**

Katılımcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun, çalışmanın katılımcılarını "İngilizce konuşurken daha az kaygı duyma", "İngilizce konuşmaya motive olma", "İngilizceyi sevme" ve "kendini İngilizce konuşurken duymaya alışma" gibi bazı duyuşsal hedeflere de ulaştırdığına dair veriler elde edilmiştir. K2, çalışma grubuna katılmasıyla hem derste hem de ders dışında yaşadığı yabancı dil konuşma kaygısındaki azalmayı şu şekilde ifade etmektedir:

İlk başta yurttta, odada falan kimse yokken yapmaya çalışıyordum. Mümkmn olduğunda odada arkadaşlarım olunca yapmaya çekiniyordum, ama artık onlar varken de çok sorun olmuyor... Siz ilk başta derste bana soru sorduğunuzda aşırı panik oluyordum; hani bir an kalbim çok hızlı atıyordu, ne söyleyeceğimi bilemiyordum. Ama şimdi hem sizin dersinizde hem de diğer hocaların dersinde hani daha rahat kendimi ifade edebiliyorum, en azından o kadar panik yapmıyorum. Çünkü panik yapınca aklıma bir şey gelmiyor, söyleyeceklerimi de söyleyemiyorum. Rahat olunca daha [çok şey] söyleyebiliyorum. Böyle kendi İngilizce sesime de alışmaya başladığım için daha az çekiniyorum. Kaygım daha azaldı... artık alıştım gibi böyle. Toparlayamasam da bir şekilde hani çok fazla kaygılanmıyorum... diyorum ki olabilir böyle şeyler. İlk başlarda bir şeyi yanlış söyleyince çok fazla böyle heyecanlanırdım, korkuyordum ama artık böyle bir şekilde kendimi ifade etmeye çalışıyorum. Hani kaygım diğer derslerde de azaldı. (Görüşme kaydı, K2)

Aynı katılımcı (K2), eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun aynı zamanda katılımcıları İngilizce konuşmaya motive ettiğini de belirtmektedir:

Bence en başarılı yönü yani bizi konuşma alanında teşvik etmesiydi çünkü gerçekten konuşmayı deniyoruz, farklı kelimeler öğreniyoruz. Ben bazen kendim bile diyorum ki acaba bunu derste olsa nasıl söyledim? Hani böyle bir şeyi birine anlatmak istesem nasıl söyledim? Burada bunu kullanmamalıyım; başka bir şey kullanmalıyım. Hani sözlük açıyorum... bakıyorum burada bunu kullanmam gerekiyor diye. Hani ders dışında da bizi İngilizce konuşmaya teşvik ediyor. (Görüşme kaydı, K2)

K1 ise, sadece konuşma grubuna katılarak İngilizce pratik yapmaya çalışan öğrencilerin, konuşma grubu sayesinde İngilizceyi sevebileceğini düşünmektedir:

Nasıl diyeyim, ben İngilizceyi konuşma grubu dışına taşıran bir öğrenciyim. Bütün öğrenciler öyle değil. Yani olumlu ya da olumsuz şekilde ben günlük hayatta da böyle her gün İngilizce mutlaka konuşuyorum... ama... sadece bunu kullanan İngilizceden çok hoşlanmayan ama bunu yapan öğrenciler daha da fazla İngilizceye yaklaşır, ben öyle düşünüyorum. Yani sınıftan diğer arkadaşlar sadece ders dinleyip, evde ders çalışıp bir de sizin etkinliğinizi yapıyor. Etkinliğinizi yapmasalardı mesela İngilizceye daha da yaklaşacaklarını ben düşünmüyorum açıkçası. (Görüşme kaydı, K1)

K3 ise, konuşma grubu sayesinde kendi İngilizce sesine alışmaya başladığını “Ama iyi oldu yani kendi İngilizce sesime... alışmaya başladım. Çünkü başta dinliyordum, dinliyordum, gönderemiyordum [ses kaydımı] gruba... Bir daha, bir daha okuyordum... daha iyi olsun... diye. Yirmi otuz tane artık aynı sestem oluyordu. Zamanla ona alıştım yani” sözleriyle ifade etmektedir (Görüşme kaydı, K3).

Kısaca, eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun, çalışmanın katılımcılarının İngilizce konuşurken daha az kaygı duymalarına yardımcı olduğu ve onların da hissettikleri rahatlığı diğer derslerine de yansıtılabildikleri, katılımcılara konuşmalarına zemin hazırlayacak bir ortam yaratarak onları İngilizce konuşmaya motive ettiği, özellikle sadece grup vasıtasıyla İngilizce pratik yapmaya çalışan katılımcılara İngilizceyi sevdirdiği ve katılımcıları kendi İngilizce seslerini duymaya alıştırdığı söylenebilir.

- **Devinişsel Hedefler**

Hedef teması altında yer alan devinişsel hedefler kategorisinde ise, bu çalışmanın temel amaçlarından biri olan “İngilizce konuşma performansını artırma” koduna ulaşılmıştır. Katılımcılar, konuşma performanslarının artması ile ilgili şu ifadeleri kullanmaktadırlar:

Bu etkinliği bıraktığımızda... çok fazla konuşabileceğimiz alan kalmayacak... Ama bu hani bizi daha [çok] teşvik ediyor

konuşmaya... Ben normalde o kadar araştırmazdım, ama burada o kelime olmadı deyip sözlük açıyorum. Kitaplardan, gramer kitaplarından bu konuyu bilmiyorum mesela, burada nasıl kullanılmış diye araştırıyordum, hani yaparken araştırıp da yapıyordum. O yüzden... geliştiriyor bizi yani bu etkinlik... (Görüşme kaydı, K2)

Hani siz diyordunuz ya dersten çıktıktan sonra [sınıfta] kalmasın, dışarıda da devam ettirin. Ben devam ettirmiyordum. Bu şekilde ettirmeye başladım... En baştaki halimle bir de şuan beni çok geliştirdiğini düşünüyorum... Aslında ben önce Türkçe düşünüp cümleyi sonra İngilizceye çevirmeye kalkıyordum. Artık İngilizce düşünmeye başladığımı fark ettim. Mesela biz oyun oynuyoruz Türkçe, kelime buluyoruz, biz İngilizce düşünmeye başladığımızı fark ettik... ile. Orada harf arıyoruz, mesela İngilizce harf arıyoruz. Mesela kamera-camera, k harfini aramıyoruz, c harfini arayıp durduk. Yani artık İngilizce düşünmeye başladık. (Görüşme kaydı, K4)

Mesela bir konuşma dersinde... reading [okuma] dersinde hoca... bir soru sorduğunda başta anlamazdım. Yani iyice oturtmaya çalışırdım soruyu. Şimdi... duyduğumda anlayabiliyorum soruyu. Yani o cevabı direktman kafamda yapılandırmaya başlıyorum. Yani etki etti. İşe yaradı yani o konularda. (Görüşme kaydı, K5)

Çok iyi etkiledi. Yani ben ilk sınavda ne yapacağımı hiç bilmiyordum. Bir de son etkinliklerimiz hep sınava yönelik olduğu için yani 14 almayı hiç beklemiyordum. (Görüşme kaydı, K6)

Kısaca, çalışma grubunun katılımcıları, grup sayesinde İngilizce konuşabilecek bir alan bulduklarını ve böylece İngilizceyi ders dışına taşıdıklarını, kelime ve dilbilgisi bilgilerini geliştirdiklerini, İngilizce düşünmeye başladıklarını, hem derslerdeki hem de sınavlardaki konuşma performanslarının artmaya başladığını belirtmişlerdir.

4.3.2. Eş Zamansız Çevrimiçi İngilizce Konuşma Grubunun İçeriği

İkinci olarak, eş zamansız çevrimiçi konuşma grubu katılımcılarının uygulanan programın içeriği hakkındaki düşüncelerini betimleyebilmek için “içerik” teması altında “konular” ve “süre” kategorileri oluşturulmuştur.

- **Konular**

Konular kategorisi ile ilgili olarak K1, konuların net ve günlük konuşmayla ilgili olduğunu belirtirken, K2 ise, daha önce derste işlenen konular üzerinde grupta konuşulmasının öğrenilenleri pekiştirdiğinden bahsetmiştir. İki katılımcı da konuların olumlu yönlerine dikkat çekmişlerdir:

Alışveriş mesela. Gayet tabi... kullanılacak bir şey. Şimdi ben hepsini kıyasladım. Ben yurtdışına... çıktım. Alışveriş, başka gideceğimiz yer, göreceğimiz yer, nereleri görmek isterdik, kimle görmek isterdik, hepsi benim bu yaz konuştuğum, uğraştığım şeyler. Bu ne kadar, şu ne kadar. Konuşamayıp göstererek, böyle elimle falan yaptığım şeyler. Mesela onlar için tam böyle çok güzel oldu, hani çok net oldu. Konuların tam olarak günlük konuşmayla ilgili olmasıydı yani. Öylesine konular değillerdi, ben öyle düşünüyorum. En başarılı [yönü] konuların çok net olmasıydı. (Görüşme kaydı, K1)

Grupta konuştuğumuz konular derste işlediğimiz konularla bağlantılı oluyordu, onları pekiştirme imkânımız da oluyordu. Yani çok farklı konular işlemediğimiz için hem dersi pekiştiriyorduk hem sınava yardımcı oluyordu... biz bunları derste de işlemiş oluyoruz hani kelime hazinemiz bu konuda daha iyi olmuş oluyor. Öteki konularda daha çok zorlanırdık hani hiç bilmediğimiz bir konuda ya da daha ileri bir konuda. Ama bunlarda daha rahat konuşabiliyoruz. (Görüşme kaydı, K2)

K3 ise, kendi öğrenen özellikleri nedeni ile konular kategorisinin olumsuz bir yanını “... aslında sizin bazı verdiğiniz etkinlikler... genel kültür isteyen şeylerdi. Mesela bir ülkeyi araştırın falan ülke hakkında bilgi toplayıp... kendimi o konularda çok eksik hissettiğim için bayağı zorlandım yani o tarz şeyler yapmakta” diyerek vurgulamıştır (Görüşme kaydı, K3).

Kısaca, etkinlikler için seçilen konuların günlük hayatta ihtiyaç duyulabilecek konular olması ve bu konuların daha önceden derste işlenmiş olması nedeniyle katılımcıların bağlamsal kelime bilgisine de sahip olması hem öğrenilenleri pekiştirmiş hem de onların sınav performanslarını olumlu yönde etkilemiştir. Konuşma grubunda üzerinde tartışılan konular her ne kadar katılımcıların aşına oldukları konular olsa da, katılımcıların bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurarak öğrenme süreçlerinde onlara daha fazla destek olma ve onları yönlendirme gerekliliğinin ortaya çıkması da yadsınamayacak bir durumdur.

- **Süre**

İçerik temasının ikinci kategorisi ise çalışmanın süresi olarak belirlenmiştir. Bu kategoriyle ilgili olarak da farklı veriler elde edilmiştir. K3 ve K4 çalışmanın bir akademik yıla yayılmasının daha iyi olacağını belirtmişlerdir. K3 bunun nedenini “Ya aslında bir yıl bile olsa, ikinci dönem bile olsa. Çünkü ikinci dönem boşlukta kalacağız açıkçası” diyerek açıklarken, K4 ise “Eğer not değeri varsa bütün yıl. Not değeri yoksa da haftalık üç gün yapıyorduk. Onu haftada bir güne düşürebilirdik. Yine bayağı sürebilirdi” diyerek çalışmanın yoğun bir biçimde sürmesi için notlandırma yapılması gerekliliğine vurgu yapmıştır.

K5 ise çalışmanın planlanan süresinin uygun olduğunu “Bence... dokuz hafta ideal. Fazla uzun olması sıkardı. Sıkmaya da başlamıştı zaten... Daha kısa olması da zaten bir işe yaramazdı” diyerek ifade etmiştir.

Kısaca, eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunda yapılacak etkinliklerin ne kadar süreceğini belirleyecek en önemli unsurlardan biri etkinliklerin haftalık dağılımı, diğerinin ise etkinliklerin notlandırılıp notlandırılmayacağı olduğu söylenebilir. Yoğun olarak planlanan bir çalışma daha kısa sürebilecekken, yoğun olmayan çalışmaların daha uzun sürmesi öğrencilerin katılım devamlılığını sağlamak

için önemli olabilecektir. Etkinliklerin notlandırılması ise öğrenci motivasyonuna etki edebilecek önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

4.3.3. Eş Zamansız Çevrimiçi İngilizce Konuşma Grubunun Öğrenme-Öğretme Süreci

Son olarak da, katılımcıların uygulanan programın öğrenme-öğretme süreci hakkındaki düşüncelerini betimleyebilmek için “öğrenme-öğretme süreci” teması altında “etkinlikler”, “araç”, “zamanlama”, “katılım” ve “dönüt” kategorileri oluşturulmuştur.

- **Etkinlikler**

Etkinlikler kategorisi için K6, “Haftada bir... bir gruptan bir kişi, hâkim olduğu bir konu hakkında küçük bir diyalog [monolog] tarzında konuşabilirdi. Diğerleri ona onunla ilgili soru sorabilirdi” diyerek çalışmanın taslağında yer alan ama sürece daha sonra dâhil edilmeyen bir etkinlik türünün (sunum) olmasının yararlı olacağından bahsederken, K4 ise ikili çalışma olarak kurgulanan etkinliklerin İngilizce konuşma grubunun en başarılı yanı olduğundan bahsetmektedir:

Bence en başarılı yönü partner olarak karşı karşıya... yaptığımız şey [etkinlik] şu en sonlarda... en son hatta doğal oldu hiç durdurmadan yapıyorduk... Onda partnerimizi tanımamıza sebep oldu. Mesela sınavdan önce birkaç kez beraber konuştuğumuz için az çok neye nasıl tepki vereceğini biliyoruz. Ordan hani yakalamaya çalışıyoruz. O iyi oldu bence. (Görüşme kaydı, K4)

Kısaca, eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunda yürütülen etkinliklerin konuşma becerileri dersi sınavında öğrencilerin karşılaşacakları türden etkinlikler olmasının katılımcılar tarafından olumlu karşılandığı ve katılımcıların dönütleriyle etkinliklerde çeşitliliğe gidilmesinin değerlendirilmesi gereken bir fikir olduğu söylenebilir.

- **Araç**

Çalışmanın yürütüldüğü araç olan WhatsApp için de katılımcılar genel olarak olumlu görüş bildirirken, araç hakkındaki en kapsamlı açıklamayı “WhatsApp bunun için en uygun herhalde şuan için... Ses gönderme, resim gönderme, mesajlaşma açısından iyi” diyen K3 yapmıştır. K6 ise çalışmanın sonlarına doğru görüntülü konuşabilmek için “Tango” diye adlandırılan bir uygulamanın kullanılabileceğini önermiştir.

Görüntülü konuşma her ne kadar bu çalışmanın kapsamında yer almasa da WhatsApp uygulamasında da aynı özelliğin bulunması, bu uygulamanın başka bir çalışmada da kullanılabileceğine işaret etmektedir.

- **Zamanlama**

Eş zamansız olarak yürütülen çevrimiçi İngilizce konuşma grubu, katılımcıların aynı anda çevrimiçi olmalarını gerektirmemektedir. Bu durumun olumsuz yansımaları da olduğunu belirten K1, “Mesela belirli saatlerde yapılabilir... yani öyle olsaydı... daha... farklı olabilirdi. Daha belki olumlu olabilirdi... Başarısız yönü... bizim ortak... buluşamayıp karşılıklı tartışmamamızdı” derken etkinliklerin eş zamanlı olarak yapılmasının daha iyi olabileceğine vurgu yapmaktadır. K4 ise etkinliklerin eş zamansız yapılmasının bireysel olumsuz durumlara da neden olduğunu, “Negatif kısmı da aslında bizden kaynaklanıyordur: durup yapmamız. Ben o kadar alıştırmıştım ki kendimi bir ara baktım [sesimi kaydederken] cümle söyleyip durduruyorum. Benim için en negatif yönüydü ama sonradan kestim onu” diyerek belirtmiştir.

K6 ise akranlarının aksine eş zamansız etkinlikler için “Yani böyle olursa daha rahat oluyor. Hem kendi boş vakitlerimizde yapmış oluyoruz; bazen zamanlarımız uyuşmuyor” demektedir.

Kısaca, çalışma süresince yürütülen etkinliklerin eş zamansız olarak yapılması katılımcılara diledikleri zaman etkinliklere katılabilme esnekliğini sağlamış olsa da, bu durum hem gruplarda sürekli bir tartışma ortamının yaratılamamış olmasına hem de ses kaydı esnasında katılımcıların bireysel farklılıkları nedeniyle, çalışmanın konuşma becerilerini geliştirme ana amacına hizmet etmeyecek şekilde yürütülmesine zemin hazırlamıştır.

- **Katılım**

Katılım (participation) kategorisi altında ulaşılan kodlardan ilki olan “katılımcılar”, görüşmelerden elde edilen verilerle “katılımcı sayısı” ve “katılımcıların bireysel özellikleri” olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcı sayısının zaman içerisinde artırılması gerektiğini belirten K6, “[Etkinlikleri ben tasarlasaydım] son etkinliklere doğru kişi sayısını gitgide artırabilirdim hani ne kadar kalabalık, o kadar iyi gibi olabilirdi ama onun dışında güzeldi” (Görüşme kaydı, K6) derken, katılımcı sayısının motivasyon üzerinde de etkisi olduğunu vurgulayan K3 bunu açıklamak için şu ifadeleri kullanmıştır:

Yani başta böyle çok fazla kişi katılmayınca aslında ben de üzuldüm yani. Gruptaki arkadaşlar falan yeterince ilgi göstermeyince. Çok motivasyonunu etkiliyor insanın. Belki daha çok konuşma olsaydı [kendi katıldığımız grupta], belki biz de daha çok katılırdık. Biraz böyle iki üç kişi yürüttük gibi oldu... daha iyi olabilirdi aslında yani. Ama biraz başta bizim hatamız oldu herhalde grup kurarken. (Görüşme kaydı, K3)

Çalışmanın katılımcılarının bireysel özelliklerinin, hem eş zamansız çevrimiçi konuşma grubu fikri ilk ortaya atıldığında öğrencilerin gruba dâhil olma nedenlerine yansıdığı hem de etkinlikler devam ederken etkinliklere katılımlarını etkilediği bulgularına da ulaşılmıştır. Katılımcılar çalışmaya en başında neden katılmak istediklerini akranlarının seviyesine ulaşma arzusu, gelecek kaygısı, yakın arkadaşlarının da gruba katılması ve ilgili dili konuşmak istemeleri olarak belirtmişlerdir:

[Konuşma grubuna katılmamı] kendimi eksik görmem etkiledi. Kesinlikle katılmam gerektiğini, daha çok zaman ayırmam gerektiğini düşündüm çünkü arkadaşlarıma göre daha az olduğumu düşünüyordum seviye olarak. Onun için hep bir hedef vardı yani onlara ulaşabilme, belki de [onları] geçme. O çok etkiledi, yani hırslandım. (Görüşme kaydı, K4)

Geliştireceğini düşündüm kendimi.... İşimize yarayacak bir şeyse deneyebilirim dedim... ve katıldım... bu... illa ki kariyerimde falan da etkili olacağı için ondan... katılmak istedim. İhtiyacım da vardı... (Görüşme kaydı, K5)

Bir tedirginlik vardı ama... kendi grubumuzu biz belirlediğimiz için rahattım hani. Daha çok samimi olduğum arkadaşlar olduğu için çok sorun yoktu... [İngilizce konuşma grubuna katılmamın nedeni]... İngilizce konuşmayı istememdi; bir de güzel bir grup çalışması olur diye düşünmüştüm; öyle de oldu. (Görüşme kaydı, K6)

Çalışma esnasında ise olumsuz değerlendirilme korkusu yüzünden çalışmanın katılımcılarından K3'ün ses kayıtlarını konuşarak değil yazdıklarını okuyarak gönderdiğini “[Etkinlikleri yaparken yazdıklarımı okumam] özgüven eksikliğinden kaynaklanıyor. İşte o anda düşünemiyorum sanki. Önceden düşünürsem daha iyi olabilirmiş gibi. Etkinlik daha güzel olsun filan. Ya da arkadaşlar açarsa rezil olmayayım kaygısı... (Görüşme kaydı, K3)” diyerek belirttiği, K6'nın ise kendi dinleme becerisinin yetersizliği nedeniyle etkinliklerde araştırmacı-öğretim elemanının gönderdiği ses kayıtlarının bazılarını anlayamadığını ve bunun katılımını etkilediğini “En başarısız... arada... ben anlamıyordum söylediklerinizi... Yani yine benim dinlemeyle ilgili olan eksikliğimdi (Görüşme kaydı, K6)” diyerek ifade ettiği bulgularına da ulaşılmıştır.

“Katılım türü” kodu da “gönüllü katılım” ve “zorunlu katılım” olarak ikiye ayrılmaktadır. Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubuna katılım gönüllülük esaslı olsa da bu grubun eğitim programına dâhil edilmesi halinde katılımcılardan K2 gönüllü olarak katılım fikrine sıcak baksa da, K4 not değeri olan, K5 ise devamsızlık alınan zorunlu bir katılımın altını çizmektedir:

Bence gönüllü olmalı çünkü hani sınıfta da gördüğümüz gibi katılmak istemeyenler olabilir. O yüzden... gönüllülük esaslı olmalı. Eğer

kendine [kendimize]... katkı sağlamak istiyorsak bence katılmamız. Ama not olursa, biraz daha hani zorunluluk olunca biraz daha yapasımız gelmiyor herhalde. (Görüşme kaydı, K2)

Eğer not değeri olursa öğrenciler daha sıkı sarılır. Çünkü not değerinin olması lazım bir öğrencinin yapması için bence, motive ediyor [not]. (Görüşme kaydı, K4)

Kesin katılım olacaksa [programa dâhil] edilmeli de mesela bir gün yapılıp bir gün yapılmayacaksa yani devamsızlığı şey [önemsiz] olacaksa edilmemeli. Ama herkes katılıp sürekli bir... konuşma şeyi [ortamı] olacaksa tabii edilmeli yani. Çok da işe yarar yani bence. Zorunlu olursa işe yarar. Çünkü... zorunlu olmazsa bir gün yapsak, ertesi gün yapmasak da bir şey olmayacak diyoruz zaten. (Görüşme kaydı, K5)

Kısaca, katılımcılara eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu fikrinden ilk bahsedildiğinde onların bireysel özellikleri, ihtiyaçları ve yakın arkadaşlarının da gruba katılacaklarını bilmeleri gruba katılmak istemelerinde etkili olurken, çalışmanın başında katılımcılar tarafından oluşturulan gruptaki bireylerin etkinliklere katılım oranının gruplarındaki diğer akranları üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu çalışma gönüllülük esaslı bir çalışma olsa, çalışmanın eğitim programına dâhil edilmesi durumunda gönüllü olma durumunun yanı sıra notlandırılan ve devamsızlığın da önem kazandığı zorunlu katılım da bir fikir olarak değerlendirilmelidir.

- **Dönüt**

Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunda öğrenme-öğretme sürecine yön vermek için hem araştırmacı-öğretim elemanı katılımcılara performanslarıyla ilgili çevrimiçi, yazılı ve bireysel dönüt vermiş hem de süreci öğrenen merkezli kılabilmek için katılımcılardan dönüt almıştır.

Araştırmacı öğretim elemanının verdiği yazılı dönütlerin aksine, K1 katılımcıların bireysel farklılıklarını gözetken bir dönüt verme türü benimsenmesi gerektiğini “Yüz yüze yapmak isterdim sanırım öğrenciyi daha da açmak için... Sanırım olabildiğince görüşmeye çalışırdım bireysel olarak... Ben mesela çok sevdim hani karşılıklı konuşacağımıza falan. Benim gibi öğrenciler de var” (Görüşme kaydı, K1) diyerek belirtmiştir.

Araştırmacı-öğretim elemanının üç haftada bir katılımcılara dönüt vermesiyle ilgili olarak ise farklı görüşler mevcuttur:

Bence bu şekilde iyi. Çünkü her hafta bize değerlendirme vermeniz ...biraz zor olabilirdi... çünkü... uzun bir sürece bakmanız lazım bence. Bir haftada üç etkinlikle anlaşılacak bir şey değil bizim bence gelişip gelişemediğimiz. İki günde gelişmemiz mümkün değil bence. O yüzden üç haftada bir bize geribildirim vermeniz iyi. (Görüşme kaydı, K2)

Haftada bir aslında geribildirim yapmanız daha iyi olabilirdi bireysel açıdan. Yani ben bazı kalıpları yanlış kullandığımı sonradan fark ediyorum, hani iki, üç kere dinledikten sonra. Ya diyorum bu hatayı nasıl yapmışım diyorum mesela. Bazen gözümünden kaçan şeyler oluyor. Arkadaşlar da fark etmiyor. Siz fark ediyorsunuzdur. (Görüşme kaydı, K6)

Süreçte katılımcılardan haftalık olarak alınan dönütlerin ise olumlu yansımaları olduğu ve süreci öğrenci merkezli kılabilmek amacıyla ulaştığı K2'nin sözlerinde açıkça görülebilmektedir:

Arkadaşlarımızla konuşsak yani... çok doğrusunu bilmediğimiz için çok fazla düzeltemiyoruz birbirimizi... haftalık da değerlendirme almanız iyi bence, çünkü bir şey[in] eğer olumsuz bir yönü varsa en azından onu o hafta içinde, bir dahaki hafta uygulamazsınız. Daha

uzun bir sürede alsaydınız [dönütleri]... değiştirmeniz daha zor olurdu olumsuz bir şeyi ya da olumlu yanlarını öğrenmeniz geç olurdu. (Görüşme kaydı, K2)

Kısaca, eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunda yürütülen etkinlikleri değerlendirmek için çalışmanın en temel iki paydaşı olan araştırmacı-öğretim elemanının ve çalışmanın katılımcılarının verdikleri dönütlerin çalışmayı önemli ölçüde öğrenen merkezli bir biçimde şekillendirdiği söylenebilir. Ayrıca, dönüt verme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ve katılımcıların bireysel özellikleri doğrultusunda dönüt verme sıklığının belirlenmesi önemli hususlar olarak ortaya çıkmaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt sorusu: “Araştırmacı-öğretim elemanının eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu hakkındaki düşünceleri nelerdir?” olarak oluşturulmuştur. Bulgular raporlaştırılırken üçüncü alt soruda olduğu gibi Yurdakul (2004) tarafından geliştirilen “genişlik, derinlik, inandırıcılık, zıtlık ve uygunluk” ölçütleri temele alınmıştır.

Araştırmacı-öğretim elemanının çalışma süresince tuttuğu, özellikle konuşma grubunda yürütülen etkinlikler esnasında yoğun olarak notlar aldığı yansıtıcı günlükten elde edilen nitel verilerin analizinden “hedefler”, “içerik”, “öğrenme-öğretme süreci” ve “programın paydaşları” temalarına ulaşılmıştır. Araştırmacı-öğretim elemanının yansıtıcı günlüğü EK 15’te, yansıtıcı günlükten elde edilen temaların, kategorilerin ve kodların listesi EK 16’da görülebilir.

4.4.1. Hedefler

Hedefler teması altında “duyuşsal hedefler” ve “devinişsel hedefler” kategorilerine ulaşılmıştır.

- **Duyuşsal Hedefler**

Bu kategoride ulaşılan tek kod “İngilizce konuşma kaygısının azalması”dır.

Araştırmacı-öğretim elemanı, katılımcıların kaygılarının azaldığını yansıtıcı günlüğünde

şu sözlerle ifade etmektedir: “Görüştüğüm öğrencilerin hepsinin kaygılarının azaldığını söylemesi ve çalışmanın, emeğimin amacına ulaşması beni çok mutlu etti”. Görüşmelerin eş zamansız çevrimiçi konuşma grubu etkinliklerinin bitiminde yapılması ve katılımcıların kaygılarının azaldığını ifade etmelerinin araştırmacı-öğretim elemanına hedefe ulaşma hissi verdiği bu sözlerden açıkça anlaşılmaktadır.

- **Devinişsel Hedefler**

Bu kategoride ulaşılan tek kod “İngilizce konuşma performansının artması”dır. Araştırmacı-öğretim elemanı “Şimdi bile öğrencilerin daha çok konuşmaya çalıştıklarını gözlemliyorum derslerde” diyerek öğrencilerin konuşma performanslarının sınıf içinde arttığını ifade etmektedir. Şüphesiz, bu çalışmanın katılımcılarının kendi sınıfındaki öğrenciler olması, çalışmanın temele aldığı yabancı dil konuşma becerilerini geliştirme sürecinin yakından takibini oldukça kolaylaştırmıştır.

Kısaca, bu çalışmanın iki ana hedefi olan İngilizce konuşma kaygısının azaltılması ve İngilizce konuşma performansının artırılması hedeflerine ulaşıldığına dair veriler, araştırmacı öğretim elemanının yansıtıcı günlüğünde yer almaktadır. Fakat günlükte bilişsel herhangi bir hedefe ulaşıldığına dair bir veri yoktur.

4.4.2. İçerik

İkinci olarak, içerik temasının altında “süre” kategorisine ulaşılmış, ve bu kategori de “çalışmanın süresi” ve “etkinlikler için ayrılan süre” kodlarına ayrıştırılmıştır.

- **Süre**

Çalışmanın süresi her ne kadar başta on hafta olarak planlanmış olsa da, araştırmacı öğretim elemanı onuncu hafta yer alan sunum etkinliğini kaldırarak çalışmanın dokuz haftada tamamlanmasının çalışma grubuna daha uygun olduğunu düşünmüştür. Bunun temel nedeni ise öğrencilerdeki dönem sonuna doğru yaşanan motivasyon düşüklüğüdür.

Ayrıca, çalışmanın başında her bir etkinlik için iki gün ayrılmasına rağmen katılımcıların bu duruma uygun davranmamasına dair araştırmacı-öğretim elemanı şunları söylemektedir:

Benim planladığım her bir etkinlik için iki gün vermektir. Fakat etkinlikleri kaçıran öğrenciler o etkinliğin süresi dolunca bile ses kayıtlarını yolladılar... Öğrencilerin etkinlikleri zamanında tamamlamaması beni geriyor... planımı aksatıyor... transkripsiyon ve geribildirim aşamasında zaman darlığına düşmeme neden oluyor.

Kısaca, çalışmanın toplam süresini belirleyen en önemli etkenlerden birisi motivasyon olarak belirlenirken, çalışmada yer alan etkinliklere ayrılan sürenin aşılması, çalışma kapsamında yapılması gereken en önemli noktalardan biri olan katılımcılara dönüt verme sürecini sekteye uğratmaktadır. Bu durum da araştırmanın hem planlayıcısı hem de yürütücüsü olan araştırmacı-öğretim elemanını zor duruma düşürmektedir.

4.4.3. Öğrenme-Öğretme Süreci

Üçüncü olarak, öğrenme-öğretme süreci teması altında “etkinlikler”, “zamanlama” ve “dönüt” kategorilerine ulaşılmıştır.

- **Etkinlikler**

Etkinlikler kategorisi altındaki ilk kod “etkinlik türleri” olarak belirlenmiştir. Etkinlik türleri ile ilgili göze çarpan ayrıntılar etkinlik türlerinin son hafta yapılması planlanan sunumun kaldırılması gibi değişime açık olması ve bunların katılımcıların konuşma becerileri sınavında karşılaştıkları etkinliklere benzemesidir. Araştırmacı-öğretim elemanı, son üç haftanın etkinliklerinde yaptığı değişiklikler ve bu değişikliklerin katılımcıları nasıl etkilediği hakkında günlüğüne şunları not düşmüştür:

Bu etkinliklerden ikisi de pairwork [ikili çalışma] şeklinde olacak. İlkinde [ilk etkinlikte] belirlenen temayla ilgili [bir] öğrenci...

İngilizce bilen bir diğerk arkadaşına sorular soracak. Bu bir görüşme şeklinde olacak. Diğerkinde ise belirlenen temada sunulan seçeneklerden hangisinin en iyi olacağını tartışacaklar. Aynen sınav formatında olacak... Yedinci haftadan itibaren ikili etkinliklere geçtiğimiz için öğrenciler etkinliği tamamlamak için birbirine bağlı hale geldiler. Bu durum her ne kadar sınava hazırlasa da öğrencilerin aynı zamanlarda müsait olmamaları ya da etkinliği yapmak istememeleri hatta yılbaşı nedeniyle şehir dışında olmaları etkinliği tamamlamak isteyen öğrencileri de sıkıntıya düşürdü.

İkinci kod ise “etkinlik sayısı” olarak belirlenmiştir. Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubundaki etkinlikler başlamadan önce, çalışmanın ilk dokuz haftası üç, onuncu haftası bir (sunum) etkinlik yapılması planlanmışken, etkinlikler sürerken sınav haftasına denk gelen zaman diliminde (dördüncü hafta) ve altıncı haftadan sonra ise katılımcılardan alınan geribildirimle iki etkinlik yapılmıştır. Diğerk haftalarda ise hep üç etkinlik yapılmıştır.

Üçüncü kod ise “etkinliklere katılım” olarak belirlenmiştir. Araştırmacı-öğretim elemanının sınıfında 28 öğrenci bulunmaktadır ve çalışmanın başında bütün öğrenciler eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubuna katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Fakat süreçte farklı nedenlerle bazı öğrenciler çalışmadan ayrılmışlar ya da son haftaların etkinliklerini yapmayan öğrenciler analiz sürecine dâhil edilmemişlerdir. Toplamda 19 katılımcı çalışmayı tamamlamıştır. Katılımcıların kendi oluşturdukları WhatsApp konuşma gruplarından ayrılan öğrencilerin olması (bir grubun üç kişi kalması), bu grubun katılımcıların da onayıyla başka bir grupla birleştirilmesinin zeminini hazırlamıştır. Katılımcıların bazıları araştırmacı-öğretim elemanına bu durumdan “daha fazla dinleme fırsatı buldukları” gerekçesiyle memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Gruptaki katılımcıların etkinliklere katılım durumu da çeşitli nedenlerle değişiklik göstermektedir. Çalışmanın başında sadece kendi ses kayıtlarını yollamaları ve diğerk katılımcıların ses kayıtlarına yorum yapmamaları, kaygılarının yüksek olmasına işaret ederken, kimi katılımcıların etkinliklerden bazılarını eksik yapması

yabancı dil becerilerindeki eksikliğe işaret etmektedir. Bir öğrenci unuttuğunu söyleyerek etkinliklerden hiçbirine katılmamış, düzensiz katılan bir öğrenci araştırmacı-öğretim elemanının dönütünden sonra daha düzenli katılmaya çalışacağını belirtmiş, kimi öğrencilerse ikinci dönem de etkinliklere devam etmek istediklerini söylemişlerdir.

Katılımcıların etkinliklere/etkinliklerin bazısına zamanında katılmamış olmaları hem gruplarındaki dinleme ve tartışma fırsatını ortadan kaldırmış hem de çalışmanın amacına ulaşması durumunu tehlikeye atmıştır. Bu nedenle araştırmacı-öğretim elemanı katılımcıları etkinliklere katılmaya teşvik etmek için zaman zaman hatırlatmalar yapmak durumunda kalmıştır. Bunu “Bu hafta etkinlikleri yapmaları için hatırlatmaları yaptım. Aslında bu kendi sorumlulukları ama yine de hatırlattım” diyerek günlüğüne not etmiştir. “Öğrencilere sürekli hatırlatma yapmak zorunda kalmak bu işin en sıkıcı kısmı sanırım” diyen araştırmacı-öğretim elemanı çalışmanın en önemli zorluklarından birinin altını çizmektedir.

Katılımcıları etkinliklere katılmaya teşvik etmek için süreci daha öğrenci-merkezli yürütmek isteyen araştırmacı-öğretim elemanı, etkinlik sayısının düşürülmesinin daha çok katılım sağlamada etkili olacağı düşüncesinde olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir: “Hem sınava hazırlanmış olacaklar hem de zorlanmadan ve istedikleri gibi haftada iki etkinlik yapmış olacaklar. Umarım bu katılımı da artırır”.

Bu türden önlemlerin ya da düzenlemelerin varlığına rağmen, öğrencilerden bazıları süreçte katılımı bırakmıştır. Katılımı bırakma nedenleri olarak da etkinlikleri yapmayı unutma, tembellik, üşengeçlik, isteksizlik, kendinde bir gelişme görmeme, etkinliklerin artık bir katkısının olmaması, telefonla yaşanan teknik sorunlar ve vakit darlığını öne sürmüşlerdir. [İKKÖ'nün ön-test olarak uygulanması sonucunda] zaten kaygısı olmayan bir öğrencinin etkinliklere katılmaya gönüllü olmasına rağmen düzensiz katılımı, araştırmacı-öğretim elemanının bu öğrenciyi çalışma dışı bırakmasına da neden olmuştur.

Kısaca, etkinlik türleri ve etkinliklerin sayısı, katılımcıların etkinliklere katılımını etkileyen önemli faktörlerdir. Bu faktörlerin öğrenme-öğretme sürecinde katılımcıların dönütleriyle yeniden yapılandırılması öğrencilerin katılımını artırmaya yönelik önlemler olarak karşımıza çıkmaktadır. İkili çalışma şeklinde yapılan etkinlikler her ne kadar eş zamansız olarak konuşma grubuna yollanabilseler de katılımcıların

partnerleriyle eş zamanlı olarak çalışmalarını zorunlu kıldığından bu tür etkinliklerin zamanlamasının (eylem planında hangi hafta yapılacaklarının) çok iyi planlanması gerekmektedir. Katılımcıların kendi oluşturdukları konuşma gruplarındaki mevcudun çalışmanın amacına uygun bir alt limiti olması gerekmektedir, bu nedenle gerektiği takdirde yine katılımcıların dönütleriyle grupların birleştirilerek mevcudun artırılması yoluna gidilebilir. Katılımcıların etkinliklere düzenli olarak katılmamaları, gruptaki diğer katılımcıları da doğrudan etkileyeceği için katılımcıları teşvik edecek yollar aranması son derece önemlidir. Yine de gönüllülük esaslı bir çalışmada katılımı bırakmayı düşünen öğrencilerin nedenlerini anlayarak bunlara çözüm üretmek araştırmacı-öğretim elemanının asli görevlerindedir.

- **Zamanlama**

Araştırmacı-öğretim elemanının yansıtıcı günlüğünden, çalışmanın eş zamansız olarak planlanmasının hem avantajı hem de dezavantajı olduğu verisine ulaşılmıştır.

Çalışmanın başlarında araştırmacı öğretim elemanı, “Bütün öğrenciler mesajlarını yolladılar. Ama bazılarının çok geç yollaması tartışma fırsatını ortadan kaldırdı...

Öğrencilerin kayıtlarını ve değerlendirmelerini geç göndermeleri beni sıkıntıya soktu.

Geç saatlere kadar çalışmak zorunda kaldım” diyerek bu durumun olumsuz yönüne vurgu yapıyor olsa da, çalışmanın sonlarına doğru “Bazı etkinlikleri yapamayan

öğrenciler onları daha sonra vakit bulunca tamamlıyorlar. Bu çok güzel. Bırakmak istemiyorlar....” demesi çalışmanın eş zamansız olarak kurgulanmasının avantajlı bir yanı da olduğunu altını çizmektedir.

Kısaca, İngilizce konuşma grubundaki etkinliklerin eş zamansız olarak yürütülmesinin hem olumlu hem de olumsuz yanları vardır. Olumlu yanı, katılımcıların kendi tempolarında, esnek bir şekilde etkinlikleri tamamlamalarına olanak sağlamasıdır. Olumsuz yanı ise farklı zaman dilimlerinde gönderilen ses kayıtlarının hem konuşma gruplarındaki İngilizce tartışma yapma fırsatını çoğu zaman ortadan kaldırması hem de transkripsiyon yapmak ve katılımcılara dönüt vermek durumunda olan araştırmacı-öğretim elemanının planının aksamasına neden olmasıdır.

- **Dönüt**

Bu kategori de “araştırmacı-öğretim elemanının dönütleri” ve “katılımcıların dönütleri” kodlarına ayrıştırılmıştır. Çalışmanın eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu ayağı süresince, araştırmacı öğretim elemanı sadece katılımcılara gruptaki performanslarıyla ilgili çevrimiçi, yazılı ve bireysel dönüt vermemiş, aynı zamanda onlardan da dönüt alarak süreci öğrenen merkezli bir biçimde yürütmenin zeminini hazırlamıştır. Araştırmacı-öğretim elemanı katılımcılara dönüt verebilmek için onların grupta söylediklerinin düzenli olarak transkripsiyonunu yapmıştır. Bu nedenle, çalışmanın dördüncü haftasının bitiminde “Biraz yoruldum sanırım, transkripsiyon çok vakit alıyor” diyerek veryansın etmiştir. Ayrıca, etkinlikleri konuşarak değil okuyarak yaptığını saptadığı bir öğrenciye de dönüt vererek onun etkinliklerden maksimum fayda sağlaması için katılımcıyı yönlendirmeye çalışmıştır.

Katılımcılar ise her ne kadar onlardan PMI şablonuna uygun değerlendirme yapmaları beklense de, çoğunlukla genel değerlendirme yapmışlardır. Çalışmanın altıncı haftasından sonra ise katılımcılar “informal olarak... [haftada] üç etkinliğin fazla geldiğini söyledikleri için...” yedinci, sekizinci ve dokuzuncu haftaların etkinlik sayısını düzenlemek için bir oylama yapılmış ve etkinlik sayısı haftada ikiye düşürülmüştür.

Kısaca, katılımcıların İngilizce konuşma performanslarını süreçte takip edebilmek için onlara ayrıntılı dönüt verme işlemi her ne kadar yorucu olsa bu çalışma bağlamında vazgeçilmez bir unsurdur. Katılımcıların dönütlerinin ise sürecin gidişatını değiştirme gücü olması, hem onların öğrenme süreçlerinin iplerini kendi ellerine almalarını sağlamış hem de kendi performanslarını değerlendirmelerine imkân tanımıştır.

4.4.4. Programın Paydaşları

Dördüncü ve son olarak da, programın paydaşları teması altında “katılımcılar”, “araştırmacı-öğretim elemanı” ve “paydaşlar arası iletişim” kategorilerine ulaşılmıştır.

- **Katılımcılar**

Bu kategori “katılımcıların bilişsel özellikleri” ve “katılımcıların duyuşsal özellikleri” kodlarına ayrıştırılmıştır.

Araştırmacı-öğretim elemanı katılımcıların yabancı dil becerilerinin etkinliklere olan katılımlarını ne ölçüde etkilediğini “Etkinlikleri sesli mesaj yoluyla yolluyorum ama bazıları anlamadıklarını söylüyor... Ya da yönergeyi yanlış anladıkları için alakasız yanıt veriyorlar” sözleriyle not etmiştir.

Katılımcılardan sadece birinin ilk etkinlik gününde ses kaydı göndermesi ve gruptaki geri kalan herkesin diğer katılımcıların yollamalarını beklediklerini ifade etmeleri katılımcıların kaygılı olduklarına işaret etmektedir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler her ne kadar eş zamansız İngilizce konuşma grubundaki etkinliklerin tamamlanmasını takiben yapılmış ve İKKÖ’nün ön-test ve son-test olarak uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar kaygının anlamlı bir biçimde azaldığını göstermiş olsa da görüşme yapılan öğrencilerin çoğu konuşmanın İngilizce geçeceğini düşündükleri için kaygılandıklarını söylemişlerdir.

Katılımcılardan birinin genellikle yazdığını okuduğunu söylemesi, onun ses kayıtlarında çok hızlı konuşan akranlarından etkilendiğine ve onlardan geri kalmak istemediğine işaret etmektedir.

Ayrıca dönem sonuna doğru öğrencilerin motivasyonunun düşmesi (etkinlikleri es geçme ya da ses kaydı sürelerinin kısalığı) etkinliklerin toplam süresinin de kısalmasına neden olmuştur.

Kısaca, eş zamansız çevrimiçi konuşma grubundaki etkinlikleri yapacak katılımcıların hem yabancı dil becerileri hem buldukları konuşma grubundaki akranlarının performansı hem de motivasyonları konuşma performanslarını etkilemiştir. Her ne kadar ölçekten elde edilen sonuçlar katılımcıların İngilizce konuşma kaygısının düştüğünü gösterse de, eş zamanlı olarak İngilizce konuşmak durumunda kalma düşüncesinin katılımcılarda hâlâ kaygı uyandırdığı görülmektedir.

- **Araştırmacı-Öğretim Elemanı**

Bu tez çalışmasının, eylem planının hem planlayıcısı hem de yürütücüsü olan araştırmacı-öğretim elemanı üzerinde şüphesiz birçok etkisi vardır. Yansıtıcı günlükten

elde edilen verilerin analizi bu etkileri olumlu ve olumsuz etkiler olarak sınıflandırmayı mümkün kılmıştır.

Araştırmacı öğretim elemanı, bu çalışmanın başında kendisini “Gerçekten pratikte işe yarayacağını düşündüğüm için, keyifli bir sınıfla yürüteceğim için” diyerek heyecanlı, çalışma “işe yarayacak” diye düşündüğü için de umutlu olarak tarif etmektedir. Çalışmanın ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin katılımlarında aksaklıklar olsa da kendini “Bu bir tez çalışması olduğu için benim içsel motivasyonum yüksek” diyerek motive olarak tanımlamaktadır. Çalışmanın sekizinci haftasında “Ben de artık ses kaydı yollarken kaygılanmıyorum” demesi bir itiraf niteliği taşımakta olup, bu durum katılımcıların yaşadıkları İngilizce konuşma kaygısıyla empati kurmayı kolaylaştırmıştır. Ayrıca çalışmanın verimli geçmesi de araştırmacı-öğretim elemanını olumlu etkilemiştir. Bu durum günlükte şu sözlerle ifade edilmiştir:

Etkinliklere başladığımda on hafta hiç geçmeyecek sanıyordum. Ama şimdi yedinci haftadayız ve hem öğrenciler hem de benim için çok verimli geçtiğini düşünüyorum. İlk defa bu çalışma vesilesiyle öğrencileri çok yakından tanımış ve dil becerileri bakımından gelişmelerini yakından takip edebilmiş oldum.

Çalışmanın araştırmacı-öğretim elemanı üzerindeki olumsuz etkilerini ise çalışmanın ciddiyetine ve yoğunluğuna bağlamak mümkündür. Bu durum günlükte şu sözlerle ifade edilmiştir:

İkinci dönem WhatsApp grubuna devam etmek istemiyorum. Çünkü öğrencilerin gönüllü olarak başlayıp sonra devam etmemeleri, sürekli onlara hatırlatma mesajları atmak zorunda kalmam, vaktimin çok önemli bir kısmını elimde telefonla geçirmek durumunda kalmam beni çok yordu. Aslında en zor kısmı transkripsiyondu, ama süreçten öğrencilerin ayrılması ve bazılarının da bazı çalışmalara katılmaması benim de motivasyonumu düşürdü.

Kısaca, araştırmacı-öğretim elemanına heyecan ve umut veren bir çalışma olsa da özellikle transkripsiyon sürecinin çok yıpratıcı olması çalışmanın uzun soluklu sürdürülebilirliğine gölge düşürmektedir.

- **Paydaşlar Arası İletişim**

Bu çalışmanın iki temel paydaşı katılımcılar ve araştırmacı-öğretim elemanı olduğu için, iletişim de bir kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iletişim yalnızca konuşma grubunda etkinliklerin yürütülmesi esnasında kurulan iletişim değil, konuşma grubu dışında da katılımcılarla kurulan ya da kurulması gereken iletişimdir.

Araştırmacı-öğretim elemanının cep telefonunda teknik bir sorun olan bir katılımcı ile iletişim kurması onun çalışmayı bırakmaktan vazgeçmesini; gruptan ayrılan bir öğrenciyle konuşması ise, o öğrencinin çalışmaya tekrar katılmasını sağlamıştır. Araştırmacı-öğretim elemanının “ilk defa öğrencilerimle ders dışında bu kadar yoğun ilgilenmiş olmam ve bunun da işe yaradığına dair geribildirim almam benim ödülüm” demesi, paydaşlar arasındaki olumlu iletişimin yansımalarına işaret etmektedir.

Kimi zaman ise iletişim kopukluğunun yaşanması, bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Günlükte bu durum şu şekilde ifade edilmiştir:

Öğrenciler yapamayacakları zaman bana bunu söylemiş olsalar beraber alternatif üretebiliriz. Ama bazen söylemiyorlar ve etkinlikleri de tamamlamak istiyorlar. Böyle olunca da etkinlikler sıkışıyor. Bu hem onları daha çok strese sokan bir şey hem de ben transkripsiyon yaptığım için beni. Ayrıca haftalık PMI (değerlendirme) de aksamış oluyor.

Kısaca, katılımcılar ve araştırmacı-öğretim elemanı arasındaki iletişim ya da iletişim kopukluğu, çalışmanın sürdürülebilirliğini etkileyebilecek niteliktedir. Katılımcılarla kurulan iletişim onların grupta kalmalarını ya da gruba geri dönmelerini sağlarken, iletişim kurulamaması durumunda ise etkinliklerin yürütülmesi sürecini sekteye uğratabilecek sonuçlar doğmaktadır.

4.5. Beşinci Alt Soruya İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci ve son alt sorusu: “Eylem planının konuşma becerileri dersi programına yönelik doğurguları nelerdir?” olarak oluşturulmuştur. Bu sorunun yanıtını bulmak için araştırmanın diğer dört alt sorusuna yanıt vermek için toplanan bütün verinin analizinden elde edilen bulguların özetlenerek hatırlanması ve onların betimlenmesi durumun daha bütüncül bir resminin çıkarılmasına yardımcı olacaktır.

Alt soru 1: Eylem planının uygulanmasından önce ve sonra yapılan ölçümlere göre, çalışmaya katılan öğrencilerin konuşma kaygıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Hem ön-test hem de son-test olarak uygulanan İKKÖ’den elde edilen verilerin analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde azaldığını göstermektedir ($z = -2.660$, $p = .008$, $r = -.84$).

Alt soru 2: Uygulama sonrası yapılan ölçüme göre, çalışmaya katılan öğrencilerin konuşma becerileri sınavındaki başarı yüzdesi kaçtır?

Çalışmanın katılımcılarının güz döneminin ikinci konuşma becerileri sınavından aldıkları puanların yüzdesi %84.56; sınav puanlarının ortalaması ise 15 puan üzerinden 12.68 olarak hesaplanmıştır. Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği’ne göre bu ortalamanın en yüksek tatmin edici puan olan 10 puandan daha yüksek olması, eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun katılımcıların konuşma becerileri sınavındaki başarılarına, diğer bir deyişle konuşma performanslarına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Her ne kadar bir ön-test yapılarak başarının artımı gözlenemese de çalışmaya katılan öğrencilerin görüşleri de uygulamanın başarıya katkıda bulunduğuna işaret etmektedir.

Alt soru 3: Çalışmaya katılan öğrencilerin eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Altı katılımcıyla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi sonucunda, katılımcıların düşünceleri “hedefler”, “içerik” ve “öğrenme-öğretme süreci” temaları altında toplanmıştır. Hedefler teması altında İngilizce konuşma becerisinin diğer dil

becerilerinden farklarını ayırt etme ve İngilizce konuşmayı bir ana fikir etrafında örüntüleme *bilişsel hedeflerine*; İngilizce konuşurken daha az kaygı duyma, İngilizce konuşmaya motive olma, İngilizceyi sevme ve kendini İngilizce konuşurken duymaya alışma *duyuşsal hedeflerine* ve İngilizce konuşma performansını artırma *devinişsel hedefine* ulaşıldığı bulgularına ulaşılmıştır.

İçerik teması altında katılımcıların aşına oldukları *konular* üzerine konuşma fırsatı yakalamaları olumlu karşılanırken; katılımcıların bireysel farklılıklarının etkinlik konuları hakkındaki düşüncelerini biçimlendirdiği ve zor buldukları konular hakkında yeterince konuşamadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmanın *süresinin* (konuşma grubu etkinlikleri için ayrılan dokuz hafta) yeterli asgari süre olduğu, fakat etkinliklerin sıklığının ve notlandırılması durumunun öğrenci katılımını ve motivasyonunu etkileyebileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrenme-öğretme süreci teması altında ise konuşma grubunda yürütülen *etkinliklerin* katılımcıların konuşma sınavında karşılaştıkları etkinliklerle paralel olmasının olumlu karşılandığı ve zaman içerisinde etkinlik türlerinde katılımcıların dönütleriyle çeşitliliğe gidilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. Etkinliklerin yürütülmesi için kullanılan eş zamansız platformun (*araç*) WhatsApp olması, uygulamanın sunduğu imkânlar bağlamında katılımcılar tarafından olumlu karşılanmıştır. Etkinliklerin *zamanlamasının* eş zamansız olarak yapılandırılmasının katılımcılara esneklik sağlama gibi olumlu yanları olsa da, eş zamansız etkinliklerin konuşma gruplarında İngilizce tartışma ortamı yaratılamamasına da zemin hazırladığı ve kimi katılımcıların İngilizce konuşmalarını tek bir seferde değil de durdura durdura kaydetmelerinin önünde herhangi bir engel olmadığı için, yürütülebilecek eş zamanlı etkinliklerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirebilmek için eş zamansız olanların tamamlayıcısı olabileceği bulgularına ulaşılmıştır. Gruplardaki *katılımcıların* sayısının ve onların bireysel özelliklerinin etkinliklere katılımları üzerinde etkili olduğu ve bu çalışma *gönüllü katılımı* temele alsa da eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun *zorunlu katılım* esasıyla da eğitim programına dâhil edilebileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak da, araştırmacı-öğretim elemanının katılımcıların bireysel özelliklerine göre *dönüt* verme yöntemlerini çeşitlendirmesi ve sıklığını belirlemesi

gerektiği ve hem araştırmacı-öğretim elemanının hem de katılımcıların dönütlerinin sürecin öğrenci merkezli işletilebilmesi için önemli olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Alt soru 4: Araştırmacı-öğretim elemanının eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Araştırmacı-öğretim elemanının yansıtıcı günlüğünden elde edilen verilerin içerik analizi sonucu, araştırmacının eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu hakkındaki düşünceleri “hedefler”, “içerik”, “öğrenme-öğretme süreci” ve “programın paydaşları” temaları altında toplanmıştır. Hedefler teması altında İngilizce konuşma kaygısının azalması *duyuşsal hedefine* ve İngilizce konuşma performansının artması *devinişsel hedefine* ulaşılmıştır. Fakat günlükte bilişsel bir hedefe ulaşıldığına dair bir veri yer almamaktadır.

İçerik teması altında ise “süre” kategorisine ulaşılmıştır. Çalışmanın planlanan on hafta yerine dokuz haftada tamamlanmasının nedeni çalışma grubunun motivasyonudur. Etkinlikler için ayrılan sürenin aşılması ise araştırmacı-öğretim elemanının dönüt verme sürecini aksatmıştır.

Öğrenme-öğretme süreci teması altında ise “etkinlikler”, “zamanlama” ve “dönüt” kategorilerine ulaşılmıştır. Etkinlik türlerinin öğrencilerin sınavda karşılaşacakları konuşma görevlerine benzemesi araştırmacı-öğretim elemanı tarafından olumlu görülürken ikili etkinliklerin öğrencileri birbirleriyle çalışmaya mecbur kılması eş zamansız öğrenme sürecinde bazı sıkıntılara yol açmıştır. Etkinlik sayısı ise süreçte öğrencilerden alınan geribildirimle üçten ikiye düşürülmüştür. Yine de eş zamansız öğrenme sürecinden ayrılmak isteyen katılımcıların olması gruplardaki katılımcı sayısı, teknolojik sorunlar, katılımcıların bireysel özellikleri gibi unsurların da göz önünde bulundurulması gerektiğine işaret etmektedir. Katılımcıların etkinliklere düzenli olarak katılmalarını ve motivasyonlarını yükseltmelerini sağlayacak önlemler almak araştırmacı-öğretim elemanının sorumlulukları arasındadır. Zamanlama teması altında ise, eş zamansız öğrenme süreci katılımcılara kendi hızlarında katılım imkânı sunsa ve bu durum onların katılım sürekliliğine katkıda bulursa da farklı zamanlarda gönderilen ses kayıtları hem gruplardaki tartışma fırsatını ortadan kaldırmış hem de araştırmacı-öğretim elemanının transkripsiyon yapma sürecini zora sokmuştur. Son olarak da, dönüt

teması altında ise araştırmacı-öğretim elemanının dönüt vermek için yaptığı transkripsiyonlar çok yorucu olsa da bunların katılımcıların performanslarını olabildiğince geniş bir pencereden değerlendirebilmek için önemli olduğu ve katılımcıların dönütlerinin ise süreci öğrenci merkezli kıldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Programın paydaşları teması altında ise “katılımcılar”, “araştırmacı-öğretim elemanı” ve “paydaşlar arası iletişim” kategorilerine ulaşılmıştır. Katılımcıların hem yabancı dil becerileri hem de katıldıkları konuşma grubundaki diğer katılımcıların konuşma performansı, onların hem motivasyonunu hem de performanslarını etkilemektedir. Eş zamanlı konuşmalar yapmak durumunda kalmak katılımcılarda halen kaygı uyandırmaktadır. Araştırmacı-öğretim elemanı ise transkripsiyon sürecinin çok yıpratıcı olduğunu düşünmekte ve dönüt vermek için transkripsiyon yapılmasının çalışmanın uzun süre devam ettirilebilirliğini etkileyeceğini belirtmektedir. Çalışmanın iki temel paydaşı olan katılımcılar ve araştırmacı-öğretim elemanı arasındaki etkileşim ise çalışmanın sürdürülebilirliği yani eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma etkinliklerinin devam ettirilmesi üzerinde oldukça etkilidir.

Sonuç olarak, her ne kadar bu çalışmadan elde edilen veriler genellenemeyecek olsa da eylem planı süresince toplanan bütün veri göz önünde bulundurularak, bu araştırmanın son alt-sorusu olan “**Eylem planının konuşma becerileri dersi programına yönelik doğurguları nelerdir?**” sorusuna verilecek yanıtları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- İngilizce konuşma kaygısını azaltan ve konuşma performansını artıran eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu Hazırlık Sınıfı’nın eğitim programına gönüllü katılım esaslı olarak dâhil edilebilir. Çünkü öğrencilerin fazladan konuşma fırsatına erişebilecekleri planlı bir öğrenme-öğretme süreci, İngilizce konuşma becerilerinin kontrollü bir ortamda geliştirilmesine katkıda bulunabilir.
- Etkinliklerin eş zamanlı konuşma becerilerine olan katkısını da gözlemleyebilmek için gönüllü araştırmacı-öğretim elemanlarının kendi sınıflarındaki öğrencilerle bu çalışmayı yürütmesi önemlidir.

- Etkinlikleri yürütecek gönüllü araştırmacı-öğretim elemanlarının öğrencilerinin gelişimlerine dair onların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak verdikleri dönütler, eş zamansız öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez unsurlarıdır.
- Öğrencilerin kendi gruplarını diledikleri akranlarıyla beraber oluşturmaları etkinliklere katılımlarını güçlendirebilir ve katılımın sürekliliğini sağlayabilir.
- Konuşma grubunda yapılacak etkinlik türlerinin ve etkinlik sayısının öğrencilerin dönütleriyle şekillendirilmesi sürecin öğrenci merkezli bir biçimde işletilmesine yardımcı olabilir.
- Eş zamansız etkinliklerin yürütülmesinde WhatsApp uygulamasının kullanımını her ne kadar araştırmacı-öğretim elemanlarının sürece eş zamansız katılımına olanak sağlamasa da, uygulamanın sunduğu avantajlar öğrenme sürecini kolaylaştırmada uygulamayı tercih edilebilir kılmaktadır.
- Eş zamansız etkinliklerin dezavantajlarını bertaraf etmek için eş zamanlı etkinliklerin de sürece dâhil edilmesi, öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir.
- Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma etkinlikleri, eğitim programına zorunlu olarak dâhil edilmese bile etkinliklere katılan öğrencilere belirli kriterler çerçevesinde belirli oranda artı puan verilmesi hem öğrencilerin motivasyonlarını artırabilir hem de katılımın sürekliliğini sağlayabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada izlenen yöntemle ortaya çıkan bulgu ve yapılan yorumlar irdelenerek araştırma sorusunu ve alt soruları açıklayan sonuçlara ulaşılmış, bu sonuçlar alanyazınla karşılaştırılıp tartışılmış ve bunlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu eylem araştırması, “Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun hazırlık öğrencilerine ve ilgili öğretim programına katkıları nelerdir?” sorusuna yanıt bulmak için yürütülmüştür. Her ne kadar bulgular genellenemeyecek olsa da, eş zamansız çevrimiçi yolla İngilizce konuşma becerilerine katkıda bulunmak isteyen araştırmacılara yol gösterecek şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu, katılımcıların İngilizce konuşma kaygılarının azalmasına istatistiksel olarak anlamlı bir katkıda bulunmaktadır.
- Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu, katılımcıların İngilizce konuşma performanslarının artmasına katkıda bulunmaktadır.
- Çalışmanın katılımcıları eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu etkinlikleri sayesinde İngilizce konuşma becerisinin diğer dil becerilerinden farklarını ayırt edebilmekte, İngilizce konuşmayı bir ana fikir etrafında örüntüleyebilmekte, İngilizce konuşurken daha az kaygı duymakta ve konuşmaya motive olmakta, İngilizceyi sevmekte ve kendilerini İngilizce konuşurken duymaya alışmaktadırlar. Bütün bunların yardımıyla da İngilizce konuşma performansları artmaktadır. Ayrıca, etkinlik konularının katılımcıların aşına oldukları konulardan seçilmesi, hem kelime bilgilerini aktif olarak kullanmalarını sağlamakta hem de öğrendiklerini pekiştirerek sınavda iyi

performans göstermelerinin zeminini hazırlamaktadır. Etkinliklerin yürütülmesinde WhatsApp uygulamasının kullanılması katılımcılar için herhangi bir sorun teşkil etmezken, etkinliklerin eş zamansız olarak yapılandırılması hem tartışma fırsatını ortadan kaldırmasıyla olumsuz hem de katılımcıların diledikleri zaman sürece dâhil olabilmeleriyle olumlu bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle, eş zamansız etkinliklerin maksimum süresini belirleyen en önemli unsur katılımcıların motivasyonu olarak öne çıkmaktadır. Gruba katılımın gönüllülük esaslı olması önemli görülmekte ve katılımcıların dil ihtiyaçları ve yakın akranlarının gruba katılımı/grupta aktif konuşmacılar olarak yer almaları ve tavırları, onların da gruba katılımları ve motivasyonları üzerinde etkili olmaktadır. Katılımcılar öğrenme-öğretme sürecinin şekillenmesinde hem araştırmacı-öğretim elemanının hem de kendi dönütlerinin ne denli önemli olduğunun bilincindedirler. Araştırmacı-öğretim elemanından onların bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak dönüt verme yöntemlerini ve sıklığını belirlemesini beklemektedirler. Katılımcıların kendi dönütleri de sürecin öğrenci merkezli işletilmesi için vazgeçilmez bir unsurdur.

- Araştırmacı-öğretim elemanı da çalışmanın katılımcıları gibi katılımcıların konuşma kaygılarının azaldığını, konuşma performanslarının arttığını, çalışmanın toplam süresini belirleyen en önemli unsurun katılımcıların motivasyonu olarak öne çıktığını, etkinlik türlerinin çeşitlendirilmesinin ve etkinlik sayısının öğrenci katılımı üzerinde etki yarattığını, etkinliklerin eş zamansız olarak yürütülmesinin avantajları ve dezavantajları olduğunu, hem kendi dönütlerinin hem de katılımcıların dönütlerinin öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Bunlara ek olarak araştırmacı-öğretim elemanı, etkinliğin daha formal bir yapıya büründürülmesi ve kendisinin de sürece tam olarak eş zamansız katılmasını sağlamak için başka bir araç/platform da tercih edilebileceğini, her bir etkinlik için ayrılan sürenin katılımcılara daha net belirtilmesi gerektiğini, katılımcılara dönüt vermek için transkripsiyon yapılmasını yıpratıcı bulduğunu, ama yine de öğrencilere gerçek anlamda katkı sağlayan bu çalışmanın araştırmacı-öğretim elemanı açısından

ödüllendirici olduğunu, katılımcıların hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklerinin sürecin gidişatını önemli ölçüde etkilediğini ve son olarak da paydaşlar arası iletişimin eylem planının pürüzsüz bir şekilde yürütülebilmesi için olmazsa olmaz bir unsur olduğunu belirtmektedir. Bütün bu bahsedilenler göz önünde bulundurulduğunda ortaya çıkan temel sonuç, Hazırlık Sınıfı'nın eğitim programına entegre edilebilecek eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma etkinliklerinin yabancı dil konuşma kaygısı yaşayan ve bu kaygılarını gidererek İngilizce konuşmak isteyen öğrenciler için mutlaka değerlendirilmesi gereken bir fırsat sunacağı gerçeğidir.

Araştırmanın sonuçları, alanyazında yer alan bazı çalışmaların bulgularını doğrulamaktadır. Örneğin, eş zamansız konuşma etkinliklerinin kendine güvenerek konuşmaya destek olduğu ve böylece kaygıyı azalttığı (Sağlam, 2014), elektronik ortamın olumsuz değerlendirilme korkusunu azaltmasının konuşma kaygısının azalmasını sağladığı (Poza, 2011) ve bilgisayar aracılığıyla kurulan iletişim sayesinde yabancı dil konuşma kaygısının azaldığına ilişkin bulgular (Tallon, 2009; Özdener ve Satar, 2008) bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Katılımcılar sınıf içinde yaptıkları etkinliklere ek olarak eş zamansız çevrimiçi etkinliklerinde İngilizce ses kayıtları hazırladıkları için, Sun'ın (2009) çalışmasındaki gibi konuşmaya dair motivasyonları artmış; Hamzaoğlu'nun (2015) çalışmasında olduğu gibi kendilerine olan güvenleri artarken, hata yapma stresleri ve korkuları azalmıştır. Ayrıca, bu çalışmada Miangah ve Nezarat'ın (2012) çalışmasında olduğu gibi, kaydettikleri sesli mesajları gruplarına göndermeden önce de, sonra da onları dinleme dolayısıyla kendi İngilizce sesine aşina olma imkânına sahip olan katılımcıların konuşma kaygıları azalmıştır. Pop, Tomuletiu ve David (2011), güvenli ve zihinsel olarak bir izleyiciye hitaben konuşulan bir ortamda kaygının azaldığını belirtmişlerdir. Bu ifadeden hareketle, hem öğretim elemanının hem de katılımcıların çalışmanın eş zamansız olarak yürütülmesinin olumsuz bir yanı olarak ifade ettikleri gruplarda tartışma fırsatı yaratılamaması durumu, her ne kadar konuşma performansının daha da geliştirilebilmesi için bir fırsata dönüştürülemediği olsa da, konuşma kaygısının azalmasına katkıda bulunan unsurlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca,

alanyazında konuşma kaygısını azaltmak için öğrencilere serbest dil kullanımı için fırsatlar verilmesi gerektiğini bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Boonkit, 2010; Sun, 2009). Bu çalışmada ise eylem planının ilk halinde yer alan ve öğrencilerin diledikleri bir konuda sunum yapmalarına fırsat verecek bir etkinlik, katılımcıların motivasyon düşüklüğü nedeniyle ve serbest bir etkinliğin kaygıyı artırabileceği düşüncesiyle araştırmacı-öğretim elemanı tarafından eylem planından çıkarılmıştır. Kısaca belirtmek gerekirse, Türkiye’de yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi süreci ile ilgili yapılmış diğer birçok akademik çalışma gibi (Han ve Keskin, 2016; Atas, 2015; Çağatay, 2015; Hamzaoğlu, 2015; Baş, 2014; Öztürk ve Gürbüz, 2014; Tüm ve Kunt, 2013; Yalçın ve İnceçay, 2013; Koçak, 2010; Yıldırım, 2007) bu çalışmanın da çıkış noktasını İngilizce konuşma kaygısının oluşturması, ülkemizdeki yabancı dil öğrenen bireylerin konuşma kaygısının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Alanyazında, eş zamansız konuşma etkinliklerinin konuşma performansını artırdığını saptayan birçok çalışma vardır (Schenker ve Kraemer, 2017; Andújar-Vaca ve Cruz-Martínez, 2017; Han ve Keskin, 2016; Hamzaoğlu, 2015; Akkaya-Önal, 2015; Sağlam, 2014; Bakar, Latiff ve Hamat, 2013; Poza, 2011; Özdener ve Satar, 2008). Schenker ve Kraemer (2017) ve Sağlam (2014), eş zamansız öğrenmenin pratik ve tekrar yapmaya olanak sunduğunu; McNeil (2014) ise kaynak kullanımının artmasının yabancı dil performansının artmasıyla bağlantılı olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da eş zamansız çevrimiçi etkinlikler hem öğrencilerin sınıfta öğrendiklerini pekiştirmelerine yardımcı olmuş hem de etkinlik sorularını yanıtlamak için kaynak kullanmaları konuşma performanslarını artırmıştır. Eş zamansız konuşma etkinliklerinin hazırlıksız konuşma becerisini de geliştirdiği belirtilmektedir (Sağlam, 2014). Bu eylem araştırmasının ise hazırlıksız konuşma becerisini geliştirdiğine dair herhangi bir veriye ulaşamamıştır. Bunun ilk nedeni, konuşma grubunda üzerinde konuşulan konuların katılımcıların derslerinde işlemiş oldukları konular olması; diğeri ise etkinlik türlerinin konuşma sınavındaki soru tipleriyle benzer olması olabilir.

Eş zamansız etkinlikler öğrenenlere, bu çalışmada da olduğu gibi, esneklik sunmaktadır (Jethro ve diğerleri, 2012). Katılımcıların etkinlikleri akıllı telefonlarında yüklü olan ve aktif olarak kullandıkları WhatsApp uygulamasını kullanarak yapmış olmaları, zaman ve mekân konusunda kısıtlanmamalarını sağlamıştır. Bu çalışmada

kullanılan eş zamansız araç, sunduğu hizmetler ve kullanım kolaylığından dolayı katılımcılar tarafından olumlu bulunsa ve İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için yararlı olduğu düşünülse de, alanyazında ikinci dil konuşma becerilerini geliştirmek için öğrenme teknolojilerini kullandıktan sonra bu teknolojilerinin yararlı olduğuna dair katılımcıların genel algısının azaldığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Gleason ve Suvorov, 2011). Bu çalışmaya dair olumlu tecrübenin, katılımcıların öğrenim süreçlerinde teknolojiye yararlanma konusunda takınacakları tutumu da olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Her ne kadar eş zamansız çevrimiçi etkinlikler araştırmacı-öğretim elemanının öğrencilerini daha yakından tanımasını, onlarla ders dışında da uzun süreli etkileşime geçmesini sağlamış olsa da, Whatsapp uygulaması üzerinden yürütülen bu çalışmada, araştırmacı-öğretim elemanının sürekli ulaşılabilir olması, mesai saatleri dışında da etkinliklerin yürütülmesi için çevrimiçi olmak durumunda kalması, Bouhnik ve Deshen'in (2014) çalışmasında olduğu gibi onun üzerine önemli bir yük bindirmiştir.

Eş zamansız konuşma gruplarında, katılımcıların sınıf arkadaşlarıyla olan etkileşimlerini artırabildikleri (Gleason ve Suvorov, 2011; Poza, 2011), kendilerinin ve akranlarının İngilizce sesini dinleyen katılımcıların dil becerilerini geliştirmek için itici güç ve istek duyduğu alanyazında belirtilmiştir (Pop, Tomuletiu ve David, 2011). Bu eylem araştırmasında ise katılımcıların hepsi birbirlerini tanıyor olmalarına rağmen, bir başka çalışmada yaşanan (Vonderwell, 2003) eş zamansız platformda iletişim kurmaktan geri durma durumu (izolasyon) yaşanmıştır. Katılımcılar Chou'nun (2002) çalışmasında saptadığı gibi, ya sadece kendi ses kayıtlarını göndermişler fakat akranlarının kayıtlarına yorum yapmamış ve neredeyse tek taraflı bir iletişim kurmuşlardır ya da etkinliği tamamlamamayı tercih ederek pasif katılım göstermişlerdir. Bu durum, çevrimiçi etkinliklerde öğrencilerin kendi fikirlerini paylaşmaya istekli olup, akranlarının düşüncelerine karşı çıkmaktan veya anlayışlarını derinleştirmek için baskı yapmaktan kaçınma durumudur (Wallace, 2003). Ayrıca bu çalışmanın katılımcılarından bazılarının konuşma kaygılarının yüksek olduğu zamanlarda gruplarına gönderecekleri ses kayıtlarını yalnızken yapmaları, ya da onlardan beklendiği üzere anlık konuşma olarak değil de yazdıkları notlardan okuyarak oluşturma eğilimi göstermeleri, uluslararası alanyazında olduğu gibi (Rafada ve Madini, 2017; Juhana,

2012; Mak, 2011) ulusal alanyazında da akran etkisinin ve olumsuz değerlendirilme korkusunun yabancı dil konuşma kaygısı üzerindeki etkisine işaret etmektedir (Baş, 2014; Öztürk ve Gürbüz, 2014; Yıldırım, 2007).

Eş zamansız gruplardaki katılımcı sayısının, etkileşimi kolaylaştırmak için 20 kişi ile sınırlandırılması önerilmektedir (Romizowski ve Mason, 2004). Hsu, Wang ve Comac'ın (2008) çalışmasında da 10 kişilik bir mevcudun bireyselleştirilmiş geribildirim vermek isteyen araştırmacı üzerindeki yükü ortadan kaldırarak sesli blog etkinliğini güçlendireceği vurgulanmıştır. Bu çalışmada katılımcıların daha çok etkileşime girebilmeleri için, onlardan yakın arkadaşlarıyla ortalama beş kişilik gruplar oluşturmaları istenmiştir çünkü bu uygulamanın konuşma kaygısını azaltacağı öngörülmüştür. Alanyazında da birbirini önceden tanımayan katılımcıların etkileşim sırasında rahatsızlık duyduğunu bildiren çalışmalar mevcuttur (Vonderwell, 2003). Ayrıca, her ne kadar alanyazında dijital ortamda öğrenenlerin kişisel özellikleri, öğrenme ve tepki hızı, motivasyon ve dil yeterliği gibi sınıfta konuşurken eşitsizliğe neden olan faktörlerin bertaraf edildiğini bildiren çalışmalar olsa da (Pop, Tomuletiu ve David, 2011), bu çalışmada, hem katılımcıların yabancı dil becerilerinin konuşma performanslarını etkilediği hem de bireysel özelliklerinin etkinliklere katılımları üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmada, Hsu ve diğerlerinin (2008) çalışmasında olduğu gibi, öğrenme çıktılarını zenginleştirmek için katılımcıları motive edecek farklı stratejiler kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında, bu çalışmada da olduğu gibi, araştırmacı dönütünün katılımcıların performansını geliştirmeye yardımcı olduğu belirtilmektedir (Sağlam, 2014; Romizowski ve Mason, 2004; White, 2003). Bu çalışmada katılımcılara yazılı dönüt verilmiştir. Fakat alanyazın göstermektedir ki, özellikle eş zamansız çevrimiçi ortamlarda katılımcılara sesli dönüt verilmesi, katılımcılar tarafından daha kişisel bulunmakta, var olma duygusunu tetiklemektedir (Olesova, Richardson, Weasenforth ve Meloni, 2011; Ice, Curtis, Phillips ve Wells, 2007). Ice ve diğerlerine (2007) göre, sesli dönütler araştırmacının dönüt vermeye ayracağı zamanı azaltırken dönütün niteliğini artırmaktadır. Dönütün ilgili zaman aralığında verilmemesinin motivasyonu düşürdüğü ve dâhil olma duygusunu etkilediği, bunun da öğrenme çıktıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu (Vonderwell, 2003; Hiltz, 1998); bu çalışmada da karşılaşılan bir durumdur.

Ayrıca, bu çalışmada katılımcılar birbirlerinin konuşma performanslarına yönelik dönüt vermemişlerdir. Hâlbuki sadece araştırmacı-öğretim elemanı yerine akranlardan da destek ve dönüt alınmasının, katılımcıların eş zamansız öğrenme deneyimleri üzerinde kontrol sağlamalarını kolaylaştırdığı (White, 2003) ve bilginin işbirlikçi bir şekilde inşa edilmesini sağladığı (Chou, 2002) söylenmektedir. Han ve Keskin'in (2016), ve Hsu ve diğerlerinin (2008) çalışmalarında olduğu gibi bu çalışmada da, katılımcılardan alınan dönütler onların öz-yansıtma yapmalarına olanak sağlayarak öğrenme deneyimlerini, öğrenen merkezli bir biçimde şekillendirmiştir.

Sonuç olarak, yukarıda bahsedilen bütün noktalar göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi bağlamında, eş zamansız çevrimiçi etkinliklerin avantajları, dezavantajlarını gölgede bırakmaktadır. Her geçen gün değişen teknolojiye ayak uydurmak, çağı yakalamak isteyen eğitim kurumları için bir zorunluluk haline gelmiştir. Bundan dolayı, eş zamansız çevrimiçi konuşma etkinliklerinin Hazırlık Sınıfı'nın eğitim programına dâhil edilmesi, ders içerisinde İngilizce konuşma becerisini yeterince geliştiremeyen öğrenciler için önemli bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.2. Öneriler

Katılımcıların İngilizce konuşma kaygısını azaltarak konuşma performanslarını artırma ana amacı güden bu eylem araştırmasının sonuçlarından hareketle uygulamaya yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun pilot uygulaması ilk üç CEFR seviyesini (A1, A2 ve B1) de kapsayacak şekilde, kur sistemi ile oluşturulmalı ve etkinlikler bütün akademik yıla yayılmalıdır.
- Üç seviyenin de etkinliklerini tamamlayan öğrencilere Yabancı Diller Yüksekokulu onaylı bir katılım sertifikası verilmelidir.
- Konuşma grubu etkinlikleri başlamadan önce katılımcılara etkinliklerin amacı, konuşma grubunda uyulması gereken kurallar, konuşma becerilerini geliştirmek için ipuçları içeren belgeler verilmelidir; katılımcıların süreçle ilgili soruları yanıtlanmalıdır.

- Konuşma grubuna katılım gönüllülük esaslı olmalıdır, fakat katılımcıların diğer katılımcılar üzerindeki etkileri de göz önünde bulundurulduğunda etkinliklerin üçüne katılmayan öğrenciler gruptan çıkarılmalıdır. Kur devam ederken katılımcı sayısında azalma olması durumunda gruba başka gruplardan yeni öğrenciler dâhil edilebilir.
- Konuşma grubunun kurallarını ihlal eden (etkinlikleri okuyarak yapan, etkinlikleri belirtilen sürede tamamlamayan, akranlarıyla dalga geçen, vb.) katılımcılar gruptan çıkarılmalıdır.
- Her bir konuşma grubunda en az beş, en fazla yedi öğrenci olmalıdır. Öğrencilerin kendi konuşma gruplarını kendilerinin oluşturmasının, diğer bir deyişle tanıdıkları akranlarıyla aynı grupta olmalarının, onları konuşmaya teşvik edeceği düşünülmektedir.
- Her bir CEFR seviyesinde gruplar yeniden oluşturulmalıdır. A1 seviyesinden toplanan öğrenci dönütleriyle A2, A2 seviyesinden toplanan öğrenci dönütleriyle de B1 seviyesindeki etkinlikler düzenlenmeli ve süreç mümkün olduğunca öğrenci merkezli işletilmelidir.
- A1 seviyesinde, öğrencilerin bireysel dil becerisi farklılıkları da göz önünde bulundurularak, yanlış anlaşılmaları engellemek için etkinlikler sadece ses kaydı olarak gönderilmemeli; video formatında, öğrencilerin öğretim elemanını görebilecekleri ve dolayısıyla dudaklarını okuyabilecekleri şekilde gönderilmeli, ya da görsellerle desteklenmelidir.
- Her bir öğretim elemanı kendi konuşma becerileri dersi sınıfının eş zamansız çevrimiçi konuşma grubu etkinliklerini yürütmelidir. Böylece etkinliklerin konuşma becerilerine katkısı sınıf içerisinde de doğrudan gözlemlenebilir.
- Araç olarak WhatsApp uygulaması kullanılabilir. Ancak süreci daha formal bir yapıya büründürmek ve öğretim elemanının da sürece eş zamansız olarak dâhil olabilmesini garanti altına alabilmek için ses kaydına, fotoğraf, video, yazı paylaşımına imkân veren başka bir sanal sınıf platformu da kullanılabilir. Ya da Vocaroo, Chirbit gibi ses kaydı oluşturmaya ve oluşturulan ses kayıtlarını link olarak da paylaşmaya imkân veren siteleri kullanılabilir. Bu linkler de yine

sıklıkla kullanılan Facebook gibi sosyal medya üzerinde sanal sınıf oluşturularak paylaşılabilir.

- Okulun ilk iki haftası öğrencilerin birbirlerine ve öğretim elemanına aşina olabilmeleri için etkinlik yapılmamalı; etkinlikler üçüncü hafta başlatılmalı; her bir seviyenin etkinliklerinin tamamlanmasının ardından eş zamansız etkinliklere bir hafta ara verilmeli; ara tatilde öğrencilerin memlekete gitme, internet bağlantısı olmaması gibi çeşitli durumlar nedeniyle etkinliklere katılımlarında dalgalanmalar olabileceği göz önünde bulundurularak etkinlikler sürdürülmemelidir. Kurların akademik takvimde hangi haftalarda yapılabileceğini gösteren örnek plan Tablo 8’de görülebilir.

Tablo.8 Planlanan Kur Süreleri

YARIYIL	HAFTALAR															
GÜZ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
BAHAR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

	A1 Kuru
	A2 Kuru
	B1 Kuru
	Sınav haftası

- Her seviye için toplamda yedi hafta süresince etkinlik yapılmalıdır. Etkinlik haftalarına sınav haftaları (her dönem beşinci, onuncu ve sonuncu hafta), öğrencilerin yoğunluğu ve katılım durumlarındaki muhtemel düşüş göz önünde bulundurularak dâhil edilmemelidir.
- Her bir kurun ilk altı haftası haftada iki kere, son haftası sadece bir kere etkinlik yapılmalıdır. Haftanın ilk etkinliği Pazartesi sabah 09:00’da konuşma gruplarına gönderilmeli ve katılımcıların etkinliği tamamlamak için Salı akşamı saat 17:00’a kadar süreleri olmalıdır. İkinci etkinlik ise gruplara Çarşamba sabahı saat 09:00’da gönderilmeli ve Perşembe akşamı saat 17:00 etkinliğin tamamlanacağı son saat olarak belirtilmelidir. Yalnızca belirtilen saat aralıklarında gruba gönderilen etkinlikler dönüt verme sürecinde değerlendirilmelidir.

- Konuşma grubunda üzerine konuşulan konuların öğrencilerin aşına oldukları konulardan seçilmesi önemlidir. Her kurun en son haftasının serbest konu haftası olarak belirlenmesi ve öğrencilerin kendi seçtikleri bir konuda bir konuşma yapmaları için yönlendirilmelerinin sürece öğrenci merkezli bir perspektif de katacağı düşünülmektedir.
- Öğretim elemanı dönüt vermek için transkripsiyon yapmak durumunda değildir. Öğrencilerin ses kayıtlarını dinlerken öğrencilerle önceden paylaşılan ve EK 8'de görülebilecek *Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği*'ni kullanarak rubriğin alt noktalarıyla ilgili öğrencilere dair bireysel notlar almalı ve bunları haftalık, çevrimiçi ve sesli ya da yazılı olarak öğrencileriyle paylaşmalıdır. Dileyen öğrenciler öğretim elemanının ofis saatinde bireysel, yüz yüze dönüt de alabilmelidir.
- Öğrenciler ise haftalık dönütlerini EK 12'de görülebilecek *PMI* şablonunu kullanarak vermelidir. Öğrencilerinin dönütleri bir üst seviyenin etkinliklerini düzenlemek için kullanılmalıdır.
- Konuşma grubunda yürütülen etkinliklerin çeşitliliği çalışmanın sıkıcılaşmaması adına önemlidir. Etkinliklerin önemli bir çoğunluğunun öğrencilerin konuşma becerileri sınavında karşılaşacakları türde etkinlikler olması öğrencileri gruba katılmaya ve etkinlikleri düzenli olarak yapmaya teşvik edebilir.
- Kurların bitimini takip eden haftalarda gönüllülük esaslı olarak konuşma grubuna katılan öğrencilerle diğer sınıflardaki konuşma gruplarına katılan öğrenciler bir araya getirilip onlara eş zamanlı konuşma etkinlikleri yaptırılabilir. Böylece öğrenciler hem gerçek zamanlı olarak İngilizce konuşma fırsatı yakalayabilirler hem de eş zamansız oturumlarda ihtiyaç duyulan tartışma ortamına erişebilirler.

Gelecekte yapılabilecek araştırmalara dair bazı öneriler ise şunlardır:

- Bu araştırmanın çalışma grubunu CEFR A1 seviyesinde öğrenim gören Kimya Mühendisliği öğrencileri oluşturmuştur. İleride yapılacak çalışmalarda eş zamansız çevrimiçi öğrenmenin, farklı seviyelerde dil yeterliği olan ya da farklı

bölümlerde öğrenim görecek olan öğrencilerin konuşma kaygısına etkisi incelenebilir. Ayrıca bu araştırma, ilköğretim, ortaöğretim veya farklı hazırlık okullarının öğrencileriyle tekrarlanabilir.

- Çalışma, kontrol gruplu ve yarı-deneysel bir araştırmaya dönüştürülebilir ve deney grubundaki öğrenciler eş zamansız çevrimiçi öğrenme yolunu kullanabilirler. Ya da çalışmada yürütülen etkinlikler eş zamanlı ve eş zamansız olarak iki öğrenci grubuna yaptırılabilir. İlgili yöntemlerden hangisinin konuşma kaygısını azaltmada daha etkili olduğu incelenebilir.
- Çalışmada kullanılan araca (WhatsApp) ek olarak bir başka araç daha kullanılabilir. Bu araçların öğrencilerin konuşmaya dair motivasyonlarını nasıl etkilediği incelenebilir.
- Konuşma grubundaki etkinliklerde konuşma becerilerinin alt becerileri incelenebilir. Öğrencilerin dili kullanmada doğruluğu, akıcılığı, vb. başka bir çalışmanın odak noktasını oluşturabilir.
- Konuşma becerisinin yanı sıra eş zamansız çevrimiçi öğrenmenin dinleme becerisinin gelişimine olan katkısı incelenebilir.
- Eş zamansız ortamda, öğretim elemanının ve katılımcıların üstlendikleri roller üzerine, ya da dönüt verme biçimleriyle ilgili bir araştırma yapılabilir.
- Son olarak da, uluslararası ölçekte kültür ve yabancı dil konuşma kaygısı ilişkisini ortaya çıkarabilecek çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Abdi, M., Eslami, H. & Zahedi, Y. (2012). The impact of pre-task planning on the fluency and accuracy of Iranian EFL learners' oral performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 69, 2281-2288.
- Abdullah, K. I. & Abdul Rahman, N. R. (2010). A study on second language speaking anxiety among UTM students. *Universiti Teknologi Malaysia Institutional Repository*, 1-6.
- Akkaya Önal, M. (2015). *Speaking from a distance: Promoting oral skills out-of-class*. Master's dissertation, İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara.
- Alderson, J. C. & Bachman, L. F. (2004). Preface. In S. Luoma (Aut.) *Assessing speaking*. J. C. Alderson, L. F. Bachman (Eds.) (pp. ix-xi). The UK: Cambridge University Press.
- Andújar-Vaca, A. & Cruz-Martínez, M. S. (2017). Mobile instant messaging: Whatsapp and its potential to develop oral skills. *Comunicar*, 25 (50), 43-52.
- Anxiety. (2017). In Merriam-Webster online. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/anxious>
- Atas, M. (2015). The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 176, 961-969.
- Ayres, J. & Hopf, T. (1993). *Coping with speech anxiety* (2nd ed.). The USA: Ablex Publishing Corporation.
- Bakar, N. A., Latiff, H. & Hamat, A. (2013). Enhancing ESL learners speaking skills through asynchronous discussion forum. *Asian Social Science*, 9 (9), 224-233.
- Bashir, M., Azeem, M. & Dogar, A. H. (2011). Factors effecting students' English speaking skills. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 2 (1), 34-50.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 101-109.
- Beatty, K. (2010). *Teaching and researching computer-assisted language learning* (2nd ed.). Malaysia: Pearson Education Limited.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn& Bacon.
- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills. *Procedia Social and*

- Behavioral Sciences*, 2, 1305-1309.
- Bouhnik, D. & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education Research*, 13, 217-231.
- Bozkurt, A. (2015). Mobil öğrenme: her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 65-81.
- Burgoon, J. K. (1976). The unwillingness to communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43, 60-69.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. (13. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbay, M. O. (2006). *A content-based instruction curriculum by a needs analysis*. Master's dissertation, Bilkent University, Ankara.
- Chapelle, C. (2008). Survey on technology use for language learning [Survey]. Unpublished instrument, Department of English, Iowa State University. Ames, IA: USA.
- Chen, Y. (2015). *ESL Students' language anxiety in in-class oral presentations*. Master's dissertation, Marshall University, The United States of America.
- Cheng, C. H. (2009). *Language anxiety and English speaking proficiency*. Master's Dissertation, Ming Chuan University, China.
- Chinnery, G. M. (2006). Going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 10 (1), 9-16.
- Cho, J. & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research*, 6 (3), 319-340.
- Chou, C. C. (2002). A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks. *Proceedings of The 35th Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Cicchetti, D. V. & Sparrow, S. A. (1981). Developing criteria for establishing interrater reliability of specific items: Applications to assessment of adaptive behavior. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 127-137.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe.

- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Edu. Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (4. baskıdan çeviri). (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap. (Original çalışma basım tarihi 2013)
- Çağatay, S. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 199, 648-656.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. (2. Baskı).Ankara: Pegem Akademi.
- De Bono, E. (1982). *De Bono's thinking course*. Great Britain: BBC Books.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğruer, N., Meneviş, İ. ve Eyyam, R. (2010). EPS instructors' perceptions of factors that affect students' oral performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5089-5094.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Gasmi, A. (2014). Mobile assisted language learning: Potential and limitations of using WhatsApp Messenger to enhance students writing skills. *INTED2014 Proceedings*, 7243-7243.
- Gleason, J. & Suvorov, R. (2011). Learner perceptions of asynchronous oral computer-mediated communication tasks using Wimba Voice for developing their L2 oral proficiency. In S. Huffman & V. Hegelheimer (Eds.), *The Role of CALL in hybrid and online language courses*. Ames, IA: Iowa State University.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (3. Baskı). (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011)
- Gömleksiz, M. N., ve Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin

- İngilizce konuşma dersinin etkililiğine yönelik görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (2), 495-513.
- Hamzaoğlu, H. (2015). *The effects of asynchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: Podcasts*. Master's dissertation, Yeditepe University, İstanbul.
- Han, T. & Keskin, F. (2016). Using a mobile application (WhatsApp) to reduce EFL speaking anxiety. *Gist Education and Learning Research Journal*, 12. 29-52.
- Henter, R. (2013). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 127 (2014), 373-378.
- Hew, K. F. & Cheung, W, S. (2012). Students' use of asynchronous voice discussion in a blended-learning environment: A study of two undergraduate classes. *The Electronic Journal of e-Learning*, 10 (4), 360-367.
- Hewitt, E. & Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 96, 170-189.
- Hiltz, S. R. (1998). Collaborative learning in asynchronous learning networks. <http://eies.njit.edu/~hiltz/> 9.8.2017.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 109-131.
- Horwitz E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous & synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31 (4), 51-55.
- Hsu, H. Y., Wang, S. K. & Comac, L. (2008). Using audioblogs to assist English-language learning: An investigation into student perception. *Computer Assisted Language Learning*, 21 (2), 181-198.
- Ice, P., Curtis, R., Phillips, P. & Wells, J. (2007). Using asynchronous audio feedback to enhance teaching presence and student sense of community. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11 (2), 3-25.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistics*, 4 (2), 15-26.

- Jethro, O. O. , Grace, A. M. & Thomas, A. K. (2012). E-learning and its effects on teaching and learning in a global age. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2 (1), 203-210.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y. Uzuner ve M. Özten Anay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2012)
- Juhana, J. (2012). Psychological factors that hinder students from speaking in English class. *Journal of Education and Practice*, 3 (12), 100-110.
- Karal, H. ve Berigel, M. (2006). Yabancı dil eğitim ortamlarının bilişim ve iletişim teknolojileri kullanılarak zenginleştirilmesi .inet-tr'06: XI. *Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*. Ankara: TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi.
- Kaygı. (n.d.). Türk Dil Kurumu. “tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54c448fe4d1123.61234345”dan alınmıştır.
- Kimya Mühendisliği Bölümünde Uygulanan İhtiyaç Analizi Anketi. (2015). Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu.
- Knapp, K. & Seidlhofer, B. (Eds.). (2009). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Koçak, M. (2010). A novice teacher's action research on EFL learners' speaking anxiety. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 138-143.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Kung-Ming, T. & Khoon-Seng, S. (2009). Asynchronous vs. synchronous interaction. In P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice & K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance learning* (2nd ed.) (122-131). New York, NY: Information Science Reference.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research: From design to implementation*. New York, NY: Open University Press.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41 (1), 85-117.
- Mahripah, S. (2014). Exploring factors affecting EFL learners' speaking performance:

- from theories into practice. *Proceedings of The 3rd UAD TEFL International Conference*, 1037-1046.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39, 202-214.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri*, 5 (9), 201-211.
- Mazouzi, S. (2014). *Analysis of some factors affecting learner's oral performance*. Master's dissertation, Mohamed Khider University of Biskra: People's Democratic Republic of Algeria.
- McNeil, L. (2014). Ecological affordance and anxiety in an oral asynchronous computer-mediated environment. *Language Learning & Technology*, 18 (1), 142-159.
- Melanlioğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6 (3), 389-404.
- Miangah, T. M. & Nezarat, A. (2012). Mobile-assisted language learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*, 3 (1), 309-319.
- Minghe, G. & Yuan, W. (2013). Affective factors in oral English teaching and learning. *Higher Education of Social Science*, 5 (3), 57-61.
- National Education Association. (2007). *NEA research regarding world language education: The benefits of second language study*. The USA.
- Negash, S. (2008). Preface. In S. Negash, M. E. Whitman, A. B. Wozczynski, K. Hoganson & H. Mattord (Eds.), *Handbook of distance learning for real time and asynchronous information technology education*. New York, NY: Information Science Reference.
- Occhipinti, A. (2009). *Foreign language anxiety in in-class speaking activities*. Master's dissertation, The University of Oslo, Norway.
- Olesova, L., Richardson, J., Weasenforth, D. & Meloni, C. (2011). Using asynchronous instructional audio feedback in online environments: A mixed methods study. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7 (1), 30-42.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and*

- issues* (7th ed.). Malaysia: Pearson Education Limited.
- Osboe, S., Fujimura, T. & Hirschel, R. (2007). Student confidence and anxiety in L2 speaking activities. *Proceedings of the Independent Learning Association 2007 Japan Conference: Exploring Theory, Enhancing Practice: Autonomy across the Disciplines*. Kanda University of International Studies, Chiba, Japan.
- Özdener, N. ve Satar H. M. (2008). Computer-mediated communication in foreign language education: use of target language and learner perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 9 (2).
- 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.
- Pappamihiel, N. E. (2002). English as a second language students and English language anxiety: Issues in the mainstream classroom. *Research in the Teaching of English*, 36, 327-355.
- Park, H. & Lee, A. R. (2005). L2 learners' anxiety, self-confidence and oral performance. *Proceedings of the 10th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, Edinburgh University, 197-208.
- Performans. (n.d.). Türk Dil Kurumu. "http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58433eddedf348.52353889" dan alınmıştır.
- Pop, A., Tomuletiu, E. A. & David, D. (2011). EFL speaking communication with asynchronous voice tools for adult students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1199-1203.
- Poza, M. I. C. (2011). The effects of asynchronous computer voice conferencing on L2 learners' speaking anxiety. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, 41 (1), 33-63.
- Prensky, M. (2008). The role of technology in teaching and the classroom. *Educational Technology*, 8 (6).
- Qian, L. & Seepho, S. (2012). Foreign language speaking anxiety reduction through a jigsaw activity. *Arab World English Journal*, 3 (4), 297-305.
- Rafada, S. H. & Madini, A. A. (2017). Major causes of Saudi learners' speaking anxiety

- in EFL classrooms. *International Journal of English Language Education*, 5 (1), 54-71.
- Rahnama, M., Fatehi Rad, N. & Bagheri, H. (2016). Developing EFL learners' speaking ability, accuracy, and fluency. *ELT Voices*, 6 (1), 1-7.
- Rankin, P. T. (1930). Listening ability: its importance, measurement, and development. *Chicago Schools Journal*, 12, 177-179.
- Richards, J. C. & Bohlke, D. (2012). *Speak now*. China: Oxford University Press.
- Romiszowski, A. & Mason, R. (2004). Computer-mediated communication, In D. H. Jonassen (ed.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 2nd Ed. (pp. 397-431). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sağlam, S. (2014). *Online support application for oral communication skills course: A case study*. Doctoral dissertation, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Schenker, T. & Kraemer, A. (2017). Maximizing L2 speaking practice through iPads. *Languages*, 2 (6), 1-11.
- Schitteck, M., Mattheos, N., Lyon, H. C. & Attström, R. (2001). Computer assisted learning. A review. *European Journal of Dental Education*, 5, 93-100.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-141.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Semerci, Ç., ve Batdı, V. (2012). Yabancı dil öğretiminde e-öğrenmeye ilişkin öğrenci görüşleri: bir durum çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 459-478.
- Stephenson Wilson, J. T. (2006). *Anxiety in learning English as a foreign language: Its associations with student variables, with overall proficiency, and with performance on an oral test*. Doctoral dissertation, Universidad de Granada, Spain.
- Suleimenova, Z. (2012). Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93 (2013), 1860-1868.
- Sun, Y. C. (2009). Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language*

- Learning & Technology*, 13 (2), 88-103.
- Sussex, R. (2012). Text input and editing as a bottleneck in mobile devices for language learning. In F. Zhang (Ed.), *Computer-Enhanced and Mobile-Assisted Language Learning: Emerging Issues and Trends* (pp. 220-234). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Tallon, M. (2009). The effects of computer-mediated communication on foreign language anxiety in heritage and non-heritage students of Spanish: a preliminary investigation. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 13 (1), 39-66.
- Tóth, Z. (2012). Foreign language anxiety and oral performance: Differences Between high- vs. low-anxious EFL students. *US-China Foreign Language*, 10 (5), 1166-1178.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tüm, D. Ö. ve Kunt, N. (2013). Speaking anxiety among EFL student teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 385-399.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice & theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53 (3), 168-176.
- Volle, L. M. (2005). Analyzing oral skills in voice e-mail and online interviews. *Language Learning & Technology*, 9 (3), 146-163.
- Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. *Internet and Higher Education*, 6 (2003), 77-90.
- Wallace, R. M. (2003). Online learning in higher education: review of research on interactions among teachers and students. *Education, Communication & Information*, 3 (2), 241-280.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. NY: Cambridge University Press.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *Regional Language Centre Journal*, 37 (3), 308-328.

- Xuiqin, Z. (2006). Speaking skills and anxiety. *CELEA Journal (Bimonthly)*, 1 (29), 34-39.
- Yalçın, Ö. & İnceçay, V. (2013). Foreign language speaking anxiety: The case of spontaneous speaking activities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116 (2014), 2620-2624.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2007). Foreign language anxiety: listening and speaking. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (3), 178-206.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23 (6), 539-553.
- Yurdakul, B. (2004). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları. *Doktora tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu. (2008). *Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik*, 4. Madde. 04/12/2008 Tarih, 27074 Sayılı Resmî Gazete. Ankara.
- Zhiping, D. & Paramasivam, S. (2013). Anxiety of speaking english in class among international students in a Malaysian university. *International Journal of Education and Research*, 1 (11), 1-16.

EKLER

EK 1 Konuşma Grubundan En İyi Şekilde Nasıl Yararlanırım?

Arkadaşlar, öncelikle grubumuza hoş geldiniz! Bildiğiniz üzere eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun temel amacı İngilizce konuşma kaygınızı azaltarak konuşma performansınızın artmasına destek olmaktır. Bu yüzden aşağıda yer alan noktalara dikkatinizi çekmek istiyorum.

1. **Etkinliklere düzenli olarak katılmanız** hem sizin gruptan maksimum yararlanmanızı sağlayacak hem de benim sizi bireysel olarak daha iyi değerlendirebilmeme imkân tanıyacaktır.
2. Etkinlikler sizin derslerde öğrendikleriniz ve dolayısıyla sınavlarda karşılaşılabileceğiniz noktalarla paralel ve İngilizce seviyenize uygun şekilde hazırlanmıştır. Bu yüzden grupta size yöneltilen sorulara yanıt verirken **derslerinizde kullanılan kaynaklardan yararlanmanız** hem öğrendiklerinizi tekrar edebilmenizi hem de kendinizden daha emin bir biçimde konuşmanızı sağlayacaktır.
3. Grupta yöneltilen sorulara mümkün olduğunca **uzun yanıtlar** verin ve gruptaki **arkadaşlarınızın yanıtlarını da can kulağıyla dinleyin**. Onların fikirlerine katkıda bulunun. Böylece konuşma etkinlikleriniz monolog olmaktan çıkar ve daha gerçekçi ve olası bir zemine oturur.
4. Okunuşundan emin olmadığınız **kelimelerin telaffuzunu** sesli bir sözlük kullanarak kontrol edin. Böylece daha anlaşılır konuşma fırsatı yakalayabilirsiniz.
5. Lütfen gruptaki arkadaşlarınızın performanslarına sadece **yapıcı eleştiriler** yapın.
6. Sizin temel İngilizce bilginiz ve konuşma kaygısı seviyeniz gruptaki arkadaşlarınızinkinden şüphesiz daha farklıdır. Bunu bir zenginlik olarak görüp sadece **kendi performansınızı günbegün nasıl artırabileceğinize odaklanın**.
7. Etkinlikte yöneltilen sorulara vereceğiniz yanıtlar için not tutabilirsiniz. Fakat kesinlikle yanıtlarınızı paragraf formatına getirerek **okuyup sesinizi kaydetmeyin**. Aksi takdirde bu bir konuşma değil yazma ve okuma etkinliği olacaktır!
8. Etkinlikler çok fazla vaktinizi almayacak şekilde tasarlanmıştır fakat **dilediğinizce hazırlık yapabilir ve kendinizden emin olduğunuzda sesli mesajınızı yollayabilirsiniz**.
9. Eğer ki **kampüs dışında internet bağlantısı sorunu yaşıyorsanız** lütfen etkinliklere kampüs içerisindeyken katılmayı ihmal etmeyin.
10. Size verdiğim eylem planını takip edin ve lütfen her bir etkinlik haftası sonunda o haftanın etkinliklerini değerlendirmek için gruba yollayacağım **PMI** (plus, minus, interesting, ideas for change) **formunun** yanıtını bana **doğrudan mesaj olarak** yollamayı ihmal etmeyin. Bu forma verdiğiniz yanıtlar bana etkinliklerin niteliğiyle ilgili fikir vereceği için oldukça önemlidir.
11. Etkinliklerle ilgili aklımıza gelebilecek her tür soruda bana ulaşabileceğinizi unutmayın.

Unutmayın ki en uzun yolculuklar bile küçük bir adımla başlar. Hepinize keyifli etkinlikler diliyorum ☺

İngilizce Okutmanı Hale Alkan

EK 2 İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Yazarından Alınan İzin

hale cetin <hale.cetin@gmail.com>

12.02.2015 ☆

Alici: I.woodrow

Hello Ms. Woodrow,

My name is Hale Alkan and I'm an instructor of English at Ege University in Izmir, Turkey. I'm also a Master's student in the department of curriculum and instruction. I plan to conduct an action research on developing E speaking skills and coping with speaking anxiety through asynchronous online learning. I'd like to use your scale to measure my students' English speaking anxiety. I'm going to adapt it into Turkish. I'd be really happy if you could let me use it.

I look forward to your reply.

Yours sincerely,
Hale Alkan

Lindy Woodrow <lindy.woodrow@sydney.edu.au>

13.02.2015 ★

Alici: bana

İngilizce > Türkçe > İletiyi çevir

[İngilizce iç](#)

Dear Hale,

You are welcome to use the scale. I hope you find it useful and I wish you luck with your research.

Best wishes

Lindy

Dr Lindy Woodrow
Senior Lecturer (Honorary)
Faculty of Education and Social Work
University of Sydney
NSW 2006

EK 3 Çalışmanın Katılımcılarına İmzalatılan Bilgilendirilmiş Onam Formunun Bir Örneği



EGE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULU (EGEBAYEK)
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

LÜTFEN BU DOKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Hale ALKAN tarafından yürütülen “Hazırlık Okulu’nda Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

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

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı: İngilizce konuşma kaygısına yönelik bir eylem planı geliştirmek
- Araştırmanın İçeriği: Eş zamansız çevrimiçi konuşma grubu kullanarak çalışmanın katılımcılarının İngilizce konuşma etkinlikleri yapmasını sağlamak
- Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma
 Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi: 10 hafta
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 20
- Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Hale ALKAN

İmzası:

EK 4 İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Orijinali

Anxiety and Speaking English as a Second Language

APPENDIX

Instrument Used in Main Study

In the column *Anxiety* fill in the circles according to how anxious you feel when you *speak English* in the following situations.

1	2	3	4	5
Not at all	Slightly	Moderately	Very	Extremely
anxious	anxious	anxious	anxious	anxious

<i>Situation</i>	<i>Anxiety</i>
1. The teacher asks me a question in English in class.	○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5
2. Speaking informally to my English teacher out of class.	○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5
3. Taking part in a group discussion in class.	○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5
4. Taking part in a role-play or dialogue in front of my class.	○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5
5. Giving an oral presentation to the rest of the class.	○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5
6. When asked to contribute to a formal discussion in class.	○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5
7. Talking to administrative staff of my language school in English.	○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5
8. Taking part in a conversation out of class with more than one <i>native speaker</i> of English.	○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5
9. Starting a conversation out of class with a friend or colleague who is a <i>native speaker</i> of English.	○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5
10. A lecturer/supervisor in my intended university faculty of study asks me a question in English.	○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5
11. Asking for advice in English from a lecturer/supervisor in my intended university faculty of study.	○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5
12 A <i>native speaker</i> I do not know asks me questions.	○ ○ ○ ○ ○ 1 2 3 4 5

EK 5 İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formu

İNGİLİZCE KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcı,

Bu ölçeğin amacı, belirli durumlarda İngilizce konuşurken kendinizi ne kadar kaygılı hissettiğinizi ölçmektir. Elde edilen veriler Hale Alkan tarafından yürütülen “Hazırlık Okulu’nda Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması” adlı yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz bu ölçekten elde edilen verilerin eylem araştırması sürecinin sonunda ölçeğin tekrar uygulanmasıyla elde edilen verilerle karşılaştırılması için gereklidir ve üçüncü bir kişiyle kesinlikle paylaşılmayacaktır. Her bir ölçek maddesini içtenlikle ve önemseyerek doldurmanızı umuyorum. Daha fazla bilgiye ihtiyaç duymanız halinde lütfen benimle iletişime geçmekten çekinmeyiniz.

Vakit ayırdığınız için teşekkürler.

Saygılarımla,

İng. Okt. Hale ALKAN

Ofis: TR-5 / E-posta: hale.alkan@ege.edu.tr

Aşağıda belirtilen durumlarda *İngilizce konuştuğunuzda* kendinizi ne kadar kaygılı hissettiğinizi *Kaygı* sütununda yer alan **sayıları yuvarlak içine alarak** belirtiniz. **Lütfenhiçbir maddeyi boşbırakmayınız.**

1. Hiç kaygılı değil	2. Biraz kaygılı	3. Kaygılı	4. Çok kaygılı	5. Aşırı kaygılı
------------------------------------	-------------------------	------------	-----------------------	-------------------------

<i>Durum</i>	<i>Kaygı</i>				
1. Öğretmen derste bana İngilizce bir soru sorduğunda	1	2	3	4	5
2. İngilizce öğretmenimle ders dışında gayriresmî bir biçimde konuştuğumda	1	2	3	4	5
3. Derste bir grup tartışmasına katıldığımda	1	2	3	4	5
4. Sınıfımın önünde bir canlandırmaya ya da karşılıklı konuşmaya katıldığımda	1	2	3	4	5
5. Sınıfın geri kalanına sözlü bir sunum yaptığımda	1	2	3	4	5
6. Sınıfta akademik bir tartışmaya katkıda bulunmam istendiğinde	1	2	3	4	5
7. Dil okulunun yönetici kadrosuyla İngilizce konuştuğumda	1	2	3	4	5
8. Ders dışında anadili İngilizce olan birden çok kişiyle sohbet katıldığında	1	2	3	4	5
9. Ders dışında anadili İngilizce olan bir arkadaş ya da meslektaşla sohbet başladığımda	1	2	3	4	5
10. Okuyacağım bölümdeki bir öğretim görevlisi/danışman bana İngilizce bir soru sorduğunda	1	2	3	4	5
11. Okuyacağım bölümdeki bir öğretim görevlisinden/danışmandan İngilizce tavsiye istediğimde	1	2	3	4	5
12. Anadili İngilizce olan tanımadığım bir kişi bana sorular sorduğunda	1	2	3	4	5

EK 6 Kimya Mühendisliği Bölümünde Uygulanan İhtiyaç Analizi Anketinin İlgili Bölümü



Ege Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Birimi
Öğrenci İhtiyaç Analizi
Bahar Dönemi, 2014-2015



Sevgili Öğrenciler,

Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda uygulanmakta olan İngilizce hazırlık programını geliştirmek amacıyla ihtiyaç analizi yapılmaktadır. Farklı bölümlerde öğrenim göreceğiniz öğrencilerimizin İngilizce dil ihtiyaçlarını tespit etmede görüşleriniz son derece önem taşımaktadır.

Anketi doldururken isminizi yazmak zorunda değilsiniz. Anketle ilgili herhangi bir sorunuz olursa bağlantıya geçebileceğiniz kişiler ve onların iletişim bilgileri aşağıda belirtilmiştir. Katkılarınız ve ayırdığınız zamanınız için çok teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Yabancı Diller Yüksekokulu

A. Üniversitemizin hangi fakülte ve bölümünde öğrenim görmektesiniz?

Fakülte Adı: _____

Bölüm Adı: _____

(Optik form: Part I)

B. Aşağıdaki İngilizce dil becerileri ve dilbilgisi öğelerinin bölüm derslerinizde ne sıklıkta kullanıldığını belirtiniz. Lütfen her maddenin sıklık derecesini optik formda işaretleyiniz

	Hiç kullanılmıyor	Nadiren kullanılıyor	Orta sıklıkta kullanılıyor	Sık kullanılıyor	Çok sık kullanılıyor
1. Okuma becerileri	A	B	C	D	E
2. Yazma becerileri	A	B	C	D	E
3. Dinleme becerileri	A	B	C	D	E
4. Konuşma becerileri	A	B	C	D	E
5. Dilbilgisi	A	B	C	D	E
6. Kelime bilgisi	A	B	C	D	E

C. Bölüm derslerinde 1. konuşma, 2. dinleme, 3. okuma, 4. yazma becerileri ne derece önemlidir? Lütfen uygun olan önem derecesini optik formda işaretleyiniz.

Derslerimizde konuşma becerileri		Önemli değil	Çok önemli değil	Önemli	Oldukça önemli	Çok önemli
7.	Sınıf içi tartışmalarda söz almak açısından	A	B	C	D	E
8.	Soru sormak ve sorulara cevap vermek açısından	A	B	C	D	E
9.	Sunum yapmak açısından	A	B	C	D	E
10.	Günlük konuşma diline hâkim olmak açısından	A	B	C	D	E
11.	Yabancılarla kendi alanımız hakkında iletişim kurmak açısından	A	B	C	D	E
12.	Bilim dalıyla ilgili teknik terimler kullanmak açısından	A	B	C	D	E
13.	Akıcı konuşmak açısından	A	B	C	D	E
14.	Anlatmak istediğimiz düşüncüyü anlaşılır ve açık bir şekilde ifade etmek açısından	A	B	C	D	E

EK 7 Kimya Mühendisliği Bölümünde Uygulanan İhtiyaç Analizi Anketinden Elde Edilen Veriler (%)

M.4 Konuşma becerilerinin bölüm derslerinde kullanılma sıklığı(%)	Hiç	Nadiren	Orta sıklıkta	Sık	Çok sık
Öğretim üyelerinin/görevlilerinin yanıtları	-	20	-	-	80
Öğrencilerin yanıtları	3	17	23	21	35
	Önemli değil	Çok önemli değil	Önemli	Oldukça önemli	Çok önemli
M.7 Konuşma becerileri sınıf içi tartışmalarda söz almak açısından (%)					
Öğretim üyelerinin/görevlilerinin yanıtları	-	20	-	-	80
Öğrencilerin yanıtları	3	9	18	27	43
M.8 Konuşma becerileri soru sormak ve sorulara cevap vermek açısından (%)					
Öğretim üyelerinin/görevlilerinin yanıtları	-	20	-	-	80
Öğrencilerin yanıtları	3	6	18	22	49
M.9 Konuşma becerileri sunum yapmak açısından (%)					
Öğretim üyelerinin/görevlilerinin yanıtları	-	-	-	20	80
Öğrencilerin yanıtları	1	1	10	15	72
M.10 Konuşma becerileri günlük konuşma diline hâkim olmak açısından (%)					
Öğretim üyelerinin/görevlilerinin yanıtları	-	-	60	-	40
Öğrencilerin yanıtları	3	6	22	32	37
M.11 Konuşma becerileri yabancılarla kendi alanları hakkında iletişim kurmak açısından (%)					
Öğretim üyelerinin/görevlilerinin yanıtları	-	-	-	80	20
Öğrencilerin yanıtları	1	4	19	23	52
M.12 Konuşma becerileri bilim dâhıyla ilgili teknik terimler kullanmak açısından (%)					
Öğretim üyelerinin/görevlilerinin yanıtları	-	-	40	20	40
Öğrencilerin yanıtları	1	6	19	25	49
M.13 Konuşma becerileri akıcı konuşmak açısından (%)					
Öğretim üyelerinin/görevlilerinin yanıtları	-	-	20	-	80
Öğrencilerin yanıtları	-	4	16	18	61
M.14 Konuşma becerileri anlatmak istediğimiz düşünceyi anlaşılır ve açık bir şekilde ifade etmek açısından (%)					
Öğretim üyelerinin/görevlilerinin yanıtları	-	-	20	20	60
Öğrencilerin yanıtları	2	2	11	25	59

EK 8 Konuşma Becerilerini Değerlendirme Rubriği



EGE UNIVERSITY
SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES
ENGLISH PREPARATORY PROGRAM
CURRICULUM DEVELOPMENT UNIT
2015-2016



SPEAKING ASSESSMENT CRITERIA¹ (15 points)

	Very good (3 pts)	Satisfactory (2 pts)	Needs improvement (1 pt)	No effective communication; no rateable language. (1 pt) No attendance; no attempt to respond. (0 pt)
Interaction	Understands all the instructions/questions with little or no support ² and completes the task successfully.	Understands most of the instructions/questions with support at times, but is able to complete the task.	Understands only some of the instructions/questions, and requires a lot of support, so communication breaks down.	
Spoken Grammar³	Generally sufficient, level-appropriate and topic-related grammar to complete the task.	Frequent inaccuracies may arise, but attempts and manages to use mostly sufficient, level-appropriate and topic-related grammatical structures.	Mostly incorrect, insufficient use of grammatical structures to complete the tasks.	
Vocabulary	Makes use of sufficient, level-appropriate and topic-related vocabulary with little or no search for it.	Uses level-appropriate and topic-related vocabulary, but frequently repetitive.	Very limited range of vocabulary to express his/her ideas properly; mostly uses a number of isolated words and memorized phrases.	
Fluency & Coherence	Generally responds promptly; fluent without hesitation. Responses are phrases or short sentences, not just one-word answers. Can use basic cohesive devices ⁴ with ease.	Slow, hesitant and irregular speech at times, few unnatural pauses; but is able to continue. Uses basic cohesive devices with relative ease.	Very slow, stumbling speech; no extended utterances; delayed responses. Limited use of basic cohesive devices.	
Pronunciation	Generally clear pronunciation of sounds; his/her speech is understandable.	Unclear pronunciation of sounds at times, which does not interfere with communication.	Major problems with pronunciation of sounds most of the time; often unintelligible.	
TOTAL	15 pts	10 pts	5 pts	

¹To be interpreted at **A1** level for **Speaking Exam I and II**; **A2** level for **Speaking Exam III**. For further information, please refer to the CEFR descriptors given to you in the Instructor's Pack.

²Support refers to the back-up questions that are provided in the Speaking Exam Pack. Instructors can ask these questions when the students get tongue-tied, but this results in their missing points.

³Use of hedges such as "sort of, kind of, like"; coordination tags such as "that sort of thing"; co-construction of grammatical units; peripheral adverbials such as "actually, anyway", discourse markers such as "well, now, you know", etc. are welcome.

⁴And, but, so, because, firstly, then, etc.

EK 9 Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhaba sevgili (öğrencinin adı). Bu görüşmede amacım yüksek lisans tezim kapsamında dokuz haftadır uyguladığımız WhatsApp İngilizce konuşma grubuna katılmanın İngilizce konuşma kaygının giderilmesine ve konuşma performansına katkısı hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaktır. Elde edeceğim verilerin öğrencilerimin İngilizce konuşma kaygılarının giderilmesinde dolayısıyla konuşma performanslarının artmasında yol gösterici olacağını ümit ediyorum.

- Bana görüşme süresince söyleyeceklerinin tümü gizlidir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken adını kesinlikle raporda kullanmayacağım.
- Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğin bir düşünce ya da sormak istediğin bir soru var mı?
- Görüşmemizi verileri aktarırken kolaylık olması için kaydetmek istiyorum. Bunun bir sakıncası var mı?
- Görüşmemizin yaklaşık 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsen sorulara başlamak istiyorum.

Araştırma sorusu: Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun hazırlık öğrencilerine ve ilgili öğretim programına katkıları nelerdir?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Bana biraz yabancı dil eğitiminden bahseder misin? Ne zaman İngilizce öğrenmeye başladın? İngilizce dışında başka bir yabancı dil biliyor musun? İngilizce konuşma becerisi hakkındaki düşüncelerin neler?
2. Çalışmamdan size ilk bahsettiğimde WhatsApp İngilizce konuşma grubu hakkında ne düşünmüştün? Grup hakkındaki şimdiki düşüncelerini öğrenebilir miyim? Sence grubun en başarılı ve en eksik yönü neydi?
3. WhatsApp İngilizce konuşma grubunda yaptığımız etkinliklerin İngilizce konuşma kaygının azalmasına bir katkısı olduğunu düşünüyor musun? Evet ise, ne gibi? Hayır ise, sence neden?

Alternatif: WhatsApp İngilizce konuşma grubuna katılmadan önce ve katıldıktan sonra İngilizce konuşmak durumunda kaldığında hissettiklerini nasıl tanımlarsın?

4. WhatsApp İngilizce konuşma grubuna katılımını etkileyen unsurlar nelerdi?

Sondalar:

- Benim tanıtımım
- Arkadaşların katılınca kendini zorunlu hissetmen
- Konuşma kaygını azaltacağını düşünmen
- Sınavdan yüksek not alma isteğin

5. Grupta yaptığımız İngilizce konuşma etkinlikleri ilk sınavdaki konuşma performansını ne yönde etkiledi? Sence ikinci konuşma sınavındaki performansını nasıl etkileyecek?

6. Grupta yaptığımız İngilizce konuşma etkinliklerinin okuldaki derslerine bir yansımaları oldu mu? Evet ise, ne gibi? Hayır ise, sence neden?

7. Grupta yaptığımız İngilizce konuşma etkinliklerinin yanı sıra İngilizce konuşma kaygını azaltan ve konuşma performansını artıran başka unsurlar var mı?

8. Sence online (çevrimiçi) İngilizce konuşma grubu akademik yılın başından sonuna kadar ders programına dâhil edilmeli mi? Evet ise, ne şekilde? Hayır ise, sence neden?

Evet ise sondalar:

- WhatsApp uygulaması kullanılarak
- Gönüllülük esaslı ve test edilmeden
- Zorunlu etkinlik olarak ve test edilerek

9. WhatsApp İngilizce konuşma grubunu sen tasarlayıp hazırlasaydın neleri farklı yapardın?

Alternatif: WhatsApp İngilizce konuşma grubunu eleştirmeni istesem, eleştirin ne olurdu?

10. WhatsApp İngilizce konuşma grubunu başka arkadaşlarına da tavsiye eder misin? Neden?

11. Eklemek istediğin başka noktalar var mı?

EK 10 Öğrencilere Çalışmanın Başında Verilen Eylem Planı

EYLEM PLANI

AMAÇ: * İngilizce konuşma kaygısının azaltılması

* İngilizce konuşma performansının artırılması

SÜRE: Öğrenciye göre değişiklik gösterebilir. Öğrencilere konuşabildikleri kadar uzun konuşmaları tavsiye edilir.

SEVİYE: A1 (CEFR- Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne göre temel düzey)

YAŞ: 18-21

YÖNTEM: İletişimsel yöntem

ARAÇ: WhatsApp uygulaması

İŞLENİŞ

HAFTA	TARİH	KONU	AÇIKLAMA
1	9-13 Kasım	Arkadaşlar	Eylem planının ilk dokuz haftası boyunca haftada üç kere (<i>Pzt-Çrş-Cuma</i>) WhatsApp uygulaması üzerinden yandaki sütunda belirtilen konularla ilgili etkinlikler yürütülecektir. Etkinliklerde öğrencilerden belirtilen bir konuyu ya da bir resmi derste öğrendikleri A1 seviyesine uygun yapıları kullanarak (<i>there's/there are, I see..., she is doing..., I like the picture, etc.</i>) betimlemeleri; verilen bir örnek olayla ilgili karar vererek kararlarını gerekçeleriyle açıklamaları (<i>I choose ... because ...</i>); verilen bir konuda tartışarak fikirlerini açıklamaları ve katıldıkları çevrimiçi grupta yapılan yorumlara yanıt vermeleri (<i>I think ..., I agree/disagree ... because ...</i>) beklenmektedir. Öğrencilerin etkinliklere katılırken araştırmacı öğretim elemanı tarafından verilen " <i>Nasıl resim betimlenir?</i> " ve " <i>İngilizce konuşmak için yararlı tabirler</i> " adlı belgeleri kullanmaları ve " <i>Konuşma grubundan en iyi şekilde nasıl</i>
2	16-20 Kasım	Aile	
3	23-27 Kasım	Günlük yaşam	
4	30 Kasım-4 Aralık	Memleket	
5	7-11 Aralık	Alışveriş	
6	14-18 Aralık	Geçmiş	
7	21-25 Aralık	Gelecek	
8	28 Aralık-1 Ocak	İlgi alanları	
9	4-8 Ocak	Meslekler	

			<i>yararlanırım?”</i> adlı belgeyi göz önünde bulundurmaları tavsiye edilir.
10	11-15 Ocak	Serbest	Eylem planının son haftasında öğrencilerden seçtikleri herhangi bir konuda <i>en az iki-en fazla beş dakikalık</i> bir sunum yapmaları beklenmektedir. Öğrencilerin sunum konularını <i>en geç 8.</i> etkinlik haftasının sonunda araştırmacı-öğretim elemanına bildirmeleri gerekmektedir. Öğrencilere araştırmacı-öğretim elemanı tarafından etkinliklerin dokuzuncu haftasında nasıl sunum yapılacağı ile ilgili bir bilgilendirme yapılacaktır. Öğrencilerin sunumlarını videoya çekmeleri ve bu videoyu kendi gruplarındaki arkadaşlarıyla paylaşmaları; paylaşılan videolar hakkında yorum yapmaları beklenmektedir.

ÖLÇME-DEĞERLENDİRME: Her etkinlik haftasının bitiminde PMI şablonu öğrencilere WhatsApp üzerinden gönderilir ve onlardan yanıtlarını doğrudan mesaj olarak araştırmacı-öğretim elemanına göndermeleri istenir. Öğrencilerden beklenen ilgili haftanın etkinliklerini olumlu, olumsuz, ilginç (ne olumlu ne olumsuz) olarak değerlendirmeleri ve değişiklik için fikir sunmalarıdır. Elde edilen verilerle ilerleyen haftaların etkinlikleri düzenlenir.

EK 11 Eş Zamansız Çevrimiçi İngilizce Konuşma Grubunda Yürütülen Etkinlikler İçin Hazırlanan Planlardan Örnekler

ETKİNLİK PLANI (7-11 Aralık 2015)

KONU: Geçmiş

HEDEFLER:

- *Hayatının bir dönemini (çocukluk) ayrıntılı olarak betimleyebilme
- * Verilen iki seçenek arasında kıyaslama yaparak hangisinin daha iyi olduğuna gerekçeleriyle karar verebilme
- * Verilen bir konuda tartışarak fikirlerini açıklayabilme
- * Çevrimiçi grupta yapılan yorumlara yanıt verebilme

SEVİYE: A1 (CEFR- Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne göre temel düzey)

YAŞ: 18-24

SÜRE: Öğrenciye göre değişiklik gösterebilir; fakat her bir öğrenciden beklenen beşinci haftanın etkinliklerine toplamda en az üç dakika katılmasıdır.

YÖNTEM: İletişimsel yöntem

İŞLENİŞ

1. Etkinlik: Betimleme (7 Aralık 2015)

Öğrencilere eş zamansız çevrimiçi konuşma grubu üzerinden bir sesli mesaj gönderilir ve çocukluklarının düşünmeleri ve çocuklukları hakkında konuşmaları istenir. Yollayacakları mesajlarda çocukken nerede yaşadıkları, en iyi çocukluk arkadaşlarının kim olduğu, hangi etkinlikleri yaptıkları, iyi mi sıkıcı mı bir çocukluk geçirdiklerini ayrıntılarıyla söylemeleri istenir. Ayrıca öğrencilerden gruptaki arkadaşlarının mesajlarını dinleyerek onlara yorum yapmaları ve yapılan yorumlara yanıt vermeleri beklenmektedir.

2. Etkinlik: Kıyaslama ve karar verme (9 Aralık 2015)

Öğrencilere “Lise Hayatı Üniversite Hayatına Karşı” isimli eğlenceli bir video³ gönderilir. Onlardan lisedeki hayatlarını ve şimdiki hayatlarını düşünmeleri ve hayatlarının daha önce ve şimdi üniversitedeyken nasıl olduğunu kıyaslamaları istenir. Konuşmalarında hayatlarındaki değişimlerden, farklılıklardan bahsetmeleri ve hangi hayatı, neden tercih ettiklerini açıklamaları istenir. Ayrıca öğrencilerden gruptaki arkadaşlarının mesajlarını dinleyerek onlara yorum yapmaları da beklenmektedir.

³https://youtu.be/Jk6su_Id59A

3. Etkinlik: Tartışma (11 Aralık 2015)

Öğrencilere “Sizce sizin büyükanne-babanızın ebeveynleri daha iyi bir yaşam mı sürdürdü? Neden? ya da Neden değil?” soruları sorulur ve tartışmaları istenir.

ÖLÇME-DEĞERLENDİRME: Beşinci haftanın etkinliklerinin bitiminde öğrencilere PMI (plus, minus, interesting) şablonu gönderilir ve haftanın etkinliklerini olumlu, olumsuz, ilginç (ne olumlu ne olumsuz) olarak değerlendirmeleri ve değişiklik için fikir sunmaları istenir. Elde edilen verilerle ilerleyen haftaların etkinlikleri düzenlenir.

ETKİNLİK PLANI (4-8 Ocak 2016)

KONU: Meslekler

HEDEFLER: * Daha önceden belirlenmiş bir konuyla ilgili soru sorabilme
 * Daha önceden belirlenmiş bir konuyla ilgili hazırlıksız tamamlayıcı sorular sorabilme
 * Daha önceden belirlenmiş bir konuyla ilgili soruların hazırlıksız sorulara yanıt verebilme
 * Verilen bir örnek olayla ilgili sunulan seçenekleri kıyaslayıp karar vererek kararını gerekçeleriyle açıklayabilme
 * Verilen bir konuda tartışarak fikirlerini açıklayabilme
 * Çevrimiçi grupta yapılan yorumlara yanıt verebilme

SEVİYE: A1 (CEFR- Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ne göre temel düzey)

YAŞ: 18-24

SÜRE: Öğrenciye göre değişiklik gösterebilir; fakat her bir öğrenciden beklenen dokuzuncu haftanın etkinliklerine toplamda en az üç dakika katılmasıdır.

YÖNTEM: İletişimsel yöntem

İŞLENİŞ

1. Etkinlik: Betimleme (4 Ocak 2015)

Öğrencilere bu haftanın konusunun meslekler olduğu söylenir ve onlardan seçtikleri partnerlerine sormak üzere bu konuyla ilgili en az beş tane soru hazırlamaları istenir. Bu sorular bilgi soruları da (wh- questions), evet-hayır soruları (yes-no questions) da olabilir. Partner olan öğrencilerden ikisi de sorularını hazırladıktan sonra bir araya gelirler ve sırayla birbirlerine sorularını sorarlar. Hazırladıkları soruları daha önce birbirlerine göstermemeleri hem konuşmanın doğal akışında gerçekleşmesi için hem de öğrencilerin ezbere yönelmemesi için önemlidir. Öğrencilerin konuşmalarını tek seferde yapmaları ve yaparken de kaydetmeleri gerekmektedir.

Ayrıca öğrencilerden gruptaki diğer arkadaşlarının sesli mesajlarını da dinleyerek bunlara yorum yapmaları ve onlara yapılan yorumlara yanıt vermeleri beklenmektedir.

2. Etkinlik: Kıyaslama ve karar verme (6 Ocak 2015)

Öğrencilere bir durum verilir ve bu durumda değerlendirebilecekleri dört seçenek sunulur.

Durum: Arkadaşınızla beraber yarı-zamanlı çalışacaksınız. Şu dört seçeneği değerlendirin ve ikiniz için de hangisinin en iyi seçenek olduğuna karar verin. Eğer farklı düşüncelere sahipseniz birbirinizi ikna edin. Kararınızı gerekçeleriyle birlikte açıklayın.

Öğrenciler bu etkinliği de ikili olarak yaparlar ve gerekli hazırlıklarını yaptıktan ve kendilerini hazır hissettikten sonra seslerini kaydederler.

**You will work part-time together.
Discuss which one is the best.**



LIBRARIAN
How you feel about it
From Monday to Saturday
14:30-19:00 / \$ 65 (per week)



NANNY
How you feel about it
From Monday to Friday
14:30- 18:00 / \$ 90 (per week)







PERSONAL TRAINER
How you feel about it
Only Weekends
08:30- 17:00 / \$ 85 (per week)



WAITER / WAITRESS
How you feel about it
Only Monday off
15:00-23:00 / \$ 110 (perweek)

ÖLÇME-DEĞERLENDİRME: Dokuzuncu haftanın etkinliklerinin bitiminde öğrencilere PMI (plus, minus, interesting) şablonu gönderilir ve haftanın etkinliklerini olumlu, olumsuz, ilginç (ne olumlu ne olumsuz) olarak değerlendirmeleri ve değişiklik için fikir sunmaları istenir.

**EK 12 Eş Zamansız Çevrimiçi İngilizce Konuşma Grubu Etkinliklerini
Değerlendirme Şablonu (PMI – Plus, Minus, Interesting = Artı, Eksi, İlginç)**

ARTI	EKŞİ	İLGİNÇ	DEĞİŞİKLİK FİKİRLERİ
			


EK 13 Katılımcılarla Yapılan Görüşmelerin Transkripsiyonlarından Örnekler

KATILIMCI 1 (K1) İLE YAPILAN GÖRÜŞMENİN TRANSKRİPSİYONU

<p>Bana biraz yabancı dil eğitiminden bahsedermisin?</p> <p>Yabancı dil eğitimim şöyle. Ben normal Anadolu Lisesinden mezunum, yani ilkokulda devlet okulundan mezunum. Orada İngilizce öğretmenlerinin gerçekten üzerine düşerek anlatmaları büyük bir şans. Ama benim karşıma daha önce böyle bir öğretmen çıkmadı. O yüzden ben İngilizceyi hep böyle ders dışında tuttum. Hani işte yurtdışına gittiğimde insanlarla konuşmakla olsun, abimin yüzde yüz İngilizce bir bölümde okuması çok büyük avantajdı. Eğitim olarak ekstra bir eğitim almadım. Sadece İngilizce artık dilden bile değil kesinlikle olması gereken bir şey olarak gördüğüm için yurtdışında falan kullandım, pratik yaptım. O yüzden gramerim biraz eksikti. Şimdi hazırlık okuyunca işte ona şey yapıyorum.</p>	
<p>Peki ne zaman İngilizce öğrenmeye başladın?</p> <p>Dördüncü sınıfta derslerim başladı. What is your name?</p>	
<p>Peki İngilizce dışında başka bir yabancı dil biliyor musun?</p> <p>Lisede Almanca ikinci yabancı dildi, ama hani ne derece verimliydi tartışılır.</p>	
<p>Peki İngilizce konuşma becerisi hakkındaki düşüncelerin neler?</p> <p>Ben yetenek işi olduğunu düşünüyordum işte önceden. Ama bu İngilizce işte yabancı dil yetenek işi, dile yatkınlık olayı sadece başarısız insanların sunduğu bir şeymiş. Yani ben şimdi öyle düşünmeye başladım. Çalışınca, isteyince neden olmasın yani. Bunu da bu sene kavradım işte. Hani neden olmasın ki? Çok güzel bir şey ve mesela -rahat rahat anlatıyorum size- mesela bana hep şey çok garip gelirdi. Mesela biz Türk'üz, yabancı bir insana nasıl</p>	

<p>aşık olabiliriz? Türk'le bile anlayamadıktan sonra. Mesela sen yabancı bir insana, Rus bir insana seni seviyorum diyeceksin, anlamayacak; işte, seninle olmaktan mutluyum diyeceksin, anlamayacak. Nasıl olabilir diyordum. Aslında mesela hiçbir önemi yokmuş. Yani çok güzel bir şey ya bence. Yani birleştiriyor ya insanları, evrensel olarak yani çok güzel bir şey.</p>	
<p>Teşekkür ederim. Peki birazcık geriye gitmemiz gerekirse, ben size çalışmamdan ilk bahsettiğimde WhatsApp İngilizce konuşma grubu hakkında ne düşünmüştün?</p> <p>Ben speaking olarak bilmiyordum çünkü sanırım o derste yoktum hani hatırlamıyorum. İşte İngilizce gruba katılacak mısın, katılmayacak mısın falan muhabbetleri oldu. Ben yazarak konuşacağız sanıyordum. Yazarak da zaten sürekli yaptığım bir şey, yani yabancı arkadaşlarımla Skype üzerinden falan da sürekli konuşuyorum. Öyle sandım. Konuşma olunca aa dedim, hani yani bir ödev gibi falan. Çünkü normal hayatta konuşurken görüntülü falan konuşuyorum işte Fransa'dan falan arkadaşlarımla, gayet konuşuyorum, ediyorum falan size söylemişim hatırlıyorsunuz sene başında ödev ya da ödev demiyim, etkinlik ya da dersle ilgili bir şey olarak baktığım zaman ben kaygılanıyorum. Sınıfta falan rahat rahat İngilizce bir şeyleri anlatamayışımın sebebi de o. Yani normal hayatta işte günlük hayatta yani oturup Türk mesela nasıl diyeyim ...'yla mesela oturup kahve içer gibi yabancı insanlarla oturup akşam eğleniyorum ediyorum falan. Onlarla çok rahatım. Ama ders olarak baktığım anda hani sıkılmak demeyeyim de kaygılanıyorum. Ve şey grup hakkında acaba hani nasıl olur işte ders mi falan filan böyle ilk başta garip düşünmüştüm yani.</p>	
<p>Peki artık bitirdik etkinlikleri. Şimdi ne düşünüyorsun grup hakkında?</p> <p>Şimdi ne düşünüyorum...Öncelikle <u>etkinlikler yani tam olarak günlük hayatta karşıma çıkabilecek şeyler yani speakingle ilgili bir etkinlik bu şekilde olmalı bence. Şimdi mesela -size onu söylemişim- Faslı bi arkadaşım -o hafta da şey etkinliğinden</u></p>	<p>İçerik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konular

<p><u>bahsetmiştik: Gittiğiniz yerde bir problem var mı? O problemi nasıl çözeriz falan- oturuyorum böyle işte sen nerelisin falan dedi bana çocuk. Dedim ...lıyım. ... turizm şehri ama işte fazla aktivitesi yok falan. Bir baktım etkinlikte yaptığım şeylerden bahsediyorum. Hani gayet tabi ben çabalamadan onun sorduğu bir soru sizin bize etkinlik olarak verdiğiniz konu. Onun üzerine konuştum falan filan. Çok konuştuk mesela hiç zorluk yaşamadım.</u></p>	<p>Devinişsel hedefler</p> <ul style="list-style-type: none"> • İngilizce konuşma performansını artırma
<p>Peki grupta yaptığımız etkinliklerin İngilizce konuşma kaygının azalmasına bir katkısı olduğunu düşünüyor musun?</p> <p>Düşünüyorum. <u>Tabi ki düşünüyorum.</u></p>	<p>Duyuşsal hedefler</p> <ul style="list-style-type: none"> • İngilizce konuşurken daha az kaygı duyma
<p>Ne gibi?</p> <p>Ne gibi? <u>Mesela nasıl diyebilirim. Şundan çekiniyordum mesela. Yabancı bir insanla konuşmanın çok hoş bir şey olduğunu falan filan düşünüyordum da dört tane yabancı insan oturuyorsa bir masada gidip de onların yanına oturmuyordum. Mesela biz size bahsettim toplantıdan sonra hep beraber bir yere gidiyoruz mesela onlar aynı masaya oturuyor, bir de onların gelmesine yardımcı olan kişiler onların masasına oturuyor. Ekstra gidip de onların masasına oturan yok. Ancak mekândan çıkıyoruz işte hadi goodbye, good evening, good night, see you later falan filan oluyordu. Dedim ki niye hani niye, anlamasan nolur ki dedim. Yani I don't understand, başka biçimde anlat. Yani zor bir şey mi? Gittim oturdum mesela. Bir baktım rahat rahat kendimi ifade ediyorum falan. Zaten konuşulan konular bizim üzerine konuştuğumuz şeyler. Rahat rahat kendimi anlatmaya başladığımı falan fark ettim. Onun çok güzel bir artısı olduğunu falan.</u></p>	<p>Duyuşsal hedefler</p> <ul style="list-style-type: none"> • İngilizce konuşurken daha az kaygı duyma
<p>Peki gruba, İngilizce konuşma grubuna katılımı etkileyen unsurlar nelerdi?</p> <p>Katılımımı etkileyen? Size söylediğim gibi İngilizce... normalde ben hazırlık okumamak istiyordum yani direkt geçiyim diyordum. Sonra yüzde yüz İngilizce bölüm olunca tamam hani</p>	

<p>konuşuyorum ediyorum falan filan ama akademik kısmını fazla bilmiyorum. O yüzden hazırlık okudum. Sonra baktım gidiyor hani yani iyi gidiyor, İngilizce konuşuyorum ediyorum falan. İngilizceyi nasıl diyeyim daha farklı yollardan daha farklı açılardan görmek istedim. Mesela ben hafta sonları, hafta içleri falan şeylere gidiyorum dil öğrenmenin önemi, işte kurs tanıtımı falan o tarz şeylere gidiyorum. <u>Konuşma kulübüne de kulüp demeyeyim konuşma grubuna girmemin sebebi de hani onun da dilime ekstra bir fayda sağlayacağını bilmemin sebebi yani.</u></p>	<p>Katılım türü</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gönüllü katılım
<p>Peki sınav bir unsur muydu? Sınavdan yüksek not alma isteği?</p> <p>Hayır hayır. Ben şimdi şöyle söyleyeyim onu da açıkça söyleyeyim. Öğretmen, babam öğretmen. Öğretmen çocuğu olmanın bütün özelliklerini taşıyorum. Mesela o her zaman şey der: Dersten aldığın not başarı ölçüsü değildir. Sınıf geçilir. Hoca sözlü verir, bir şey olur, sınıf geçilir. Sen kendin başarılı mısın buna bak. Ben hiçbir zaman mesela matematiğe, geometriye falan ders gözüyle bakmadım. Hep lazım, göreceğim, kafamı çalıştırıyor gözüyle baktım. O yüzden sınavdan yüksek not almak hani işte geçeyim, edeyim, hiçbir zaman yani. Gerçekten. Neyse bunu sonra anlatırım.</p>	
<p>Peki arkadaşlarının katılımı ve arkadaşların katılınca senin kendini zorunlu hissetmen? Böyle bir şey oldu mu?</p> <p><u>Şöyle grupta olan arkadaşlarım hani belki daha yakın arkadaş olsaydık daha güzel bir performans sergilerdim diye düşünüyorum. Yani o grup o şekilde.</u></p>	<p>Katılımcılar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcıların bireysel özellikleri
<p>Yok, tam olarak şeyden bahsediyorum aslında daha ilk gruba katılırken arkadaşların katıldığı için sen de kendini zorunlu hissettin mi?</p> <p>Hayır hayır hayır. Ben hiç ben mesela ben teklif ederim hani hatırlıyorsunuz gittiğim kulüplerden falan da sınıfta bahsettim. Bir şey diyen olmadı. ... istedi. Beni de götür. Seminere götürdüm ...'i falan.</p>	

<p>Hani ben kendim. Ne varsa kendime yani.</p>	
<p>Peki bizim grupta yaptığımız İngilizce konuşma etkinlikleri senin ilk konuşma sınavındaki performansını sence nasıl etkiledi?</p> <p>Bunu ikinci sınavda göreceğim çünkü ilk sınavda ben şeyi böyle rahatça kapmıştım kendimi rahatça ifade etmeyi, kendimizden falan bahsetmiştik. Böyle rahatlıkla cümle kurabilecek konumdaydım. <u>Sadece belli işte gramerde yanlış yapar mıyım diye kaygılanıyorum. Ama sonradan işte fark ediyorum siz diyorsunuz ki rahat konuşuyor musun, akıcı konuşuyor musun, gramere çok takılma ben anlıyor muyum? İşte ilk sınavda mesela o şeyim vardı. İşte grameri düzgün kullanmam lazım falan diye kaygım vardı. Şimdi ikinci sınavda biraz daha iyi olacağını düşünüyorum yani.</u></p>	<p>Bilişsel hedefler</p> <ul style="list-style-type: none"> • İngilizce konuşma becerisinin diğer dil becerilerden farklarını ayırt etme
<p>Peki grupta yaptığımız İngilizce konuşma etkinliklerinin diğer derslerine bir yansıması oldu mu, okuldaki derslerine?</p> <p>Şimdi mesela şey birisi bir şey söyledikten sonra yazışmalarımız da İngilizce oluyor ya bu aralarda hani nasıl yazılıyor mesela I am ya ben hep arkadaşlarla konuşurken işte im, I am falan işte o şekilde yazıyordum. Ya da mesela nasıl diyeyim you are diyeceğime u r falan o şekilde yazıyordum. Anlaşmasına anlaşırım. <u>Mesela writingde artışı oldu ama ekstra readingle falan kıyaslamasını daha önce yapmadım yani. Bir de gramerle speakingi çok ayrı tutmaya başladım resmen. Çünkü ben konuşurken, hani gramer düşünmeye başlarsam eğer konuşamıyorum. Hani konuşamıyorsun yani. Ama böyle ikisini ayrı ayrı tutunca mesela gramerle speakingin çok da yakın olmadığını, grameri iyi olmasa bile bir insanın kendini konuşarak ifade edebileceğini falan gördüm. Gramerle kıyasladım. Ayrıca bunu readingle falan yapamadım yapmadım yani.</u></p>	<p>Bilişsel hedefler</p> <ul style="list-style-type: none"> • İngilizce konuşma becerisinin diğer dil becerilerden farklarını ayırt etme
<p>Peki grupta yaptığımız İngilizce konuşma etkinliklerinin yanı sıra senin İngilizce konuşma kaygını azaltan ve konuşma performansını artıran başla unsurlar var mı?</p>	

<p>Ben size zaten anlatıyorum sürekli. Gittim yani ... [topluluk adı] bahsedebilirim. Hani orada aktifim. Sadece İngilizce olarak da değil Türkçe olarak da çok fazla gelişmemi sağlayan bir şey bu organizasyon. Mesela şunu fark ettim. Toplantıda bir tane bile stajyer varsa, toplantı İngilizce yapılıyor ona saygısızlık olmasın diye. Bir tane Faslı işte neyse Pakistanlı, İtalyan, Çin bir sürü her yerden arkadaşım var. Bir tane bile saygısızlık olmasın diye ona İngilizce yapılıyor. Başkan diyor ki toplantıdan önce bu haftanız nasıl geçti, nasıl geçti haftanız? Kimi kötü diyor, kimi iyi diyor falan. Mesela kızın biri yolda giderken ayağı kırılmış bunu anlatırken İngilizce anlatıyor. Mesela diyor ki gidiyorum bir sürü insan vardı, düştüm, herkes bana bakıp güldü falan. İngilizce anlatıyor. Tam İngilizce espriyi kapıp gülmeye başladığımı fark ettim. O çok güzel bir şey, hani çok fazla İngilizce olan yabancı arkadaşımın olduğunu çok fazla yabancı arkadaşım var ve Skype üzerinden görüştüğüm taa sekizinci sınıftan projelerden arkadaşlarım var. Bu yaz mesela Fransa'ya gittim, görüştüm bir tanesiyle falan. Çok güzel bir şey yani. Var, oluyor.</p>	
<p>Peki sence bizim yaptığımız çalışmanın bir benzeri -online İngilizce konuşma grubu- akademik yılın başından sonuna kadar ders programına dâhil edilmeli mi?</p> <p>Ders programına dâhil edilmeli mi? Nasıl yani tam olarak anlamadım?</p>	
<p>Yani sizin derslerinizin yanı sıra böyle bir etkinlik de sene başından dönem başından sene sonuna kadar yapılmalı mı?</p> <p>Online?</p>	
<p>Online.</p> <p>Telefonlarla.</p>	
<p>Telefonla olmak zorunda değil.</p> <p>Mesela belirli bir saat aralığında falan gibi mi?</p>	

Yine online - çevrimiçi- ama eş zamansız, WhatsApp'ta olduğu gibi.

Bence evet. Bence evet çünkü şöyle bir şey var. Nasıl diyeyim..bu da mesela babamdan öğrendiğim bir şey ders olarak bakıldığı anda olmuyor, ben onu gördüm yani. Bu mesela ders dışında bir şey. Siz bize hep diyordunuz bu bir ödev değil, bu bir etkinlik, bu bir aktivite. Bence öğrenciler daha fazla ..şimdi şöyle düşünüyorum. Şimdi şöyle bir şey var. Kendim kendi özleştirimi yapayım. Günü gününe, böyle çok aktif, tam olarak, düzenli olarak katılamadım. Bunun için sizden zaten özür dilerim. Ama şöyle nasıl diyeyimben İngilizceyi konuşma grubu dışına taşıran bir öğrenciyim. Bütün öğrenciler öyle değil. Yani olumlu ya da olumsuz şekilde ben günlük hayatta da böyle her gün İngilizce mutlaka konuşuyorum. Hani arkadaşlarımla olsun, oradan buradan kişilerle olsun, internet üzerinden İngilizce yazılar okuyorum, dizileri filmleri yabancı izliyorum, telefonumu İngilizce kullanıyorum ama o yüzden mesela sadece bunu kullanan İngilizceden çok hoşlanmayan ama bunu yapan öğrenciler daha da fazla İngilizceye yaklaşır, ben öyle düşünüyorum. Yani sınıftan diğer arkadaşlar sadece ders dinleyip, evde ders çalışıp bir de sizin etkinliğinizi yapıyor. Etkinliğinizi yapmasalardı mesela İngilizceye daha da yakınlaşacaklarını ben düşünmüyorum açıkçası.

Katılımcılar

- Katılımcıların bireysel özellikleri

Duyuşsal hedefler

- İngilizceyi sevme

Peki diyelim ki bu etkinlikler programa da dâhil edildi. Peki sence nasıl olmalı bu? Yani WhatsApp mı kullanılmalı? Gönüllülük esaslı mı olmalı test edilmeden? Yoksa zorunlu etkinlikler mi olmalı test edilerek?

Şimdi gönüllü olursa çok yapan olur yapmayan olur dağınık olur diye düşünüyorum. Zorunluluk da çok sıkır diye düşünüyorum. Hani çünkü bir şey kesin yapılmalıysa, zorunluysa insan ondan kaçmak için yer arıyor. Sırf LYS çalışmak gibi bir şey yani. İşte şey bence tam dozundaydı sizinki. Hocam ben farklı, daha farklı nasıl olabilir? Bence olamaz yani mesela ne olur öğrencinin talebine göre hani anketler falan sonucu üç kere olmaz da iki kere olur falan. Sizinkinden farklı anca öyle düşünüyorum. Talebe göre hocam dört çok fazla oldu, tamam o zaman iki

Katılım türü

- Gönüllü katılım

Dönüt

- Katılımcıların dönütleri

<p><u>yapalım. Kendi içinde düzenlemeler olarak yürüyebilir yani. Ama zorunlu olursa çok iyi olmaz.</u></p>	<p>Katılım türü</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gönüllü katılım
<p>Peki yine WhatsApp üzerinden mi yapılabilir? Ya da?</p> <p><u>WhatsApp'tan daha farklı düşünmüyorum</u> ama eğer yapılabilecek olsa toplu konuşma, video uygulamalarıyla falan olabilir ama onun da çok hani disiplinli olması mümkün mü onu da ben bilemiyorum. Size uygun mu onu bilmiyorum. <u>Mesela belirli saatlerde yapılabilir. Mesela bizim siz biliyorsunuzdur Dynet diye bir uygulama vardı çok eskiden. İlkokuldayken. Hoca diyordu ki saat altıdan sekize kadar çocuklar ben sizin derse girip girmediginizi görebiliyorum. Saat altıdan sekize kadar biz onu yapardık. Hoca görürdü. Yıldız verirdi, bir şey yapardı. Mesela öyle olur, saat altıdan yediye kadar işte konuşacağız falan. Ama her öğrenci buna tamam tamam deyip sürdüremeyebilir.</u> Ben kendi adıma okulda net olmaya çalışıyorum, mesela belki o da bir eksikliğim. İki gün yapın falan hani tamam iki gün süremiz var, ama mesela olsaydı ki saat altı yedi arası. Hocam altı yedi arası müsait değilim ben dokuzda atabilir miyim olurdu maksimum. Çünkü ben hayatımda da öyle yani. Üniversiteye geçtikten sonra birçok şeyi böyle düzene koymaya başladım. Saat altı buçukta Cuma günü toplantım var. Altı buçukta ne beni bir yere çağırıyorlar, ne buluşalım diyorlar çünkü biliyorlar ben saat altı buçuktan sonra akşama kadar doluyum. Kimseyle çıkamam. Hele ben kendi içimde böyle netliklerim var. Çok kendimi övdüm. <u>Şey yani öyle olsaydı mesela daha şey olabilirdi, farklı olabilirdi. Daha belki olumlu olabilirdi yani.</u></p>	<p>Öğrenme-Öğretme Süreci</p> <ul style="list-style-type: none"> • Araç <p>Zamanlama</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eş zamanlı <p>Zamanlama</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eş zamanlı <p>Katılımcılar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcıların bireysel özellikleri <p>Zamanlama</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eş zamanlı
<p>Tamam. O zaman yeri gelmişken hemen şunu sorayım. Bizim WhatsApp İngilizce konuşma grubunun sence en başarılı ve en eksik yönü neydi?</p> <p>En başarılı ve en eksik yönü neydi? Düşünüyorum. <u>En başarılı yönü konuların tam olmasıydı. Yani şimdi durup dururken nasıl diyeyim alışveriş mesela. Gayet tabii yapı hani kullanılacak bir şey. Şimdi ben hepsini kıyasladım. Ben yurtdışına falan da çıktım.</u></p>	<p>İçerik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konular

<p><u>Alışveriş, başka gideceğimiz yer, göreceğimiz yer, nereleri görmek isterdik, kimle görmek isterdik, hepsi benim bu yaz konuştuğum, uğraştığım şeyler. Bu ne kadar, şu ne kadar. Konuşamayıp göstererek böyle elimle falan yaptığım şeyler. Mesela onlar için tam böyle çok güzel oldu, hani çok net oldu. Konuların tam olarak günlük konuşmayla ilgili olmasıydı yani. Öylesine konular değillerdi, ben öyle düşünüyorum. En başarılı konuların çok net olmasıydı. En başarısız yönü de acaba..hiç düşünmedim. Azıcık düşünsem. Düşünüyorum. Başarısız yönü bizdik sanırım. Benim için çok olumlu. O yüzden hani şey düşünmüyorum. Başarısız yönü şeydi yani bizim ortak hani buluşamayıp karşılıklı tartışmamamızdı hani yani. Yani bizle. Sizde de ilgili değil, bizimle ilgili ama ortak biz hani zaman bulup karşılıklı konuşsak ama onun çözümü de nasıl olur? Benim size söylediğim gibi onun başka düşünemiyorum yani.</u></p>	<p>Katılımcılar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcıların bireysel özellikleri <p>Zamanlama</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eş zamanlı
<p>Tamam.</p> <p>Öyle bizim bizim bizden kaynaklı.</p>	
<p>O zaman şunu sorayım. WhatsApp İngilizce konuşma grubunu sen tasarlayıp hazırlasaydın neleri farklı yapardın?</p> <p><u>Ben saat aralığı söyledim. Öğrenci de ondan sıkılırdı ama yine de yani en baştan söyledim sanırım hocam. Mesela siz daha farklısınız. Ben mesela çocuklar işte altıdan dokuzaya kadar yapın. Yapamayacak olan varsa bana söylesin. Gerçi siz bunları hep söylediniz ama ben sanırım daha net olurdum. Öğrenci sıkılır mı sıkılmaz mı hiç bilmiyorum ama. Netten kastım siz net değilsiniz demiyorum. Ama ben saat altıyla yedi arası istiyorum derdim. Zaten kimse sizi zorlamıyor, eğer yaparsanız bu size yarar. Zaten siz bunların hepsini söylediniz. Biliyorum. Ne fark olurdu...</u></p>	<p>Zamanlama</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eş zamanlı
<p>Ben seni şöyle yönlendireyim. Etkinlik türlerini daha farklı yapar mıydın? Ya da nasıl daha farklı yapardın?</p> <p><u>Daha farklı yapmazdım. Bunu zaten belirlemenin çok kolay bir şey olduğunu düşünmüyorum ben. Ve</u></p>	<p>Öğrenme-Öğretme Süreci</p>

<p><u>söylediğim gibi hepsi gerçekten kendimi çocukken de yırttığım şeyler. Mesela biz çocukken şeyi öğrendik. What's your job? falan hani mesleğin ne. İlk öğrendiğimiz zamanları ben hatırlıyorum bu cümleleri. Mesela otelde bir çiftle tanışmıştık kuzenimle. İşte what's your name, where are you from, what's your job. Adam belki işsiz. Direkt sorulur mu öyle. Ama bitiyordu işte. İngilizce konuşma çabası. Şimdi 'What's your job?' dedikten sonra peki olmasan ne olurdu? Neden peki? Neden bu? Hani bunları falan soracak konuma geldim. O yüzden ben tam olarak bunların konuşma şeyinde olduğunu düşünüyorum.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Etkinlikler <p>Bilişsel hedefler</p> <ul style="list-style-type: none"> • İngilizce konuşmayı bir ana fikir etrafında örüntüleme
<p>Peki etkinliklerin değerlendirilmesi? Genel olarak haftalık değerlendirme yapmanızı istedim ben sizden ve ben size geribildirim de verdim. Bunu nasıl daha farklı yapardın?</p> <p><u>Yüz yüze yapmak isterdim sanırım öğrenciyi daha da açmak için. Ben öyle yapmak isterdim yani, çünkü yani mesaj nasıl diyeyim yani bizi biliyorsunuz. Biz gruptan arkadaşlar falan filan öyle bir dönemiz ya böyle durup dururken hani hocaya mesaj atan öğrenci. Ben kolay kolay şey yapmıyorum. Öğrencilerde yani sıkıntı. Ben sanırım hani müsait misin diyerek yüz yüze konuşmak isterdim. Ben mesela çok sevindim hani karşılıklı konuşacağımıza falan. Benim gibi öğrenciler de var.</u></p>	<p>Araştırmacı-öğretim elemanının dönütleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dönüt türleri <p>Katılımcılar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcıların bireysel özellikleri <p>Katılımcılar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcıların bireysel özellikleri
<p>Peki bu görüşmeleri her etkinlik haftasının sonunda gruba katılan bütün öğrencilerle mi yapardın?</p> <p><u>Bütün öğrencilerle yapmak yani ya grupça olurdu, bütün öğrencilerle çok yorucu olurdu. Bunu da düşünüyorum şu an. Grupça olabilirdi evet. Ya da grupların nasıl mesela siz onları fark etmişsinizdir. Gruptakiler birbiriyle konuşurken rahat mı. Yani mesela çok basit isim kullanmayayım iki arkadaşımız. Birisi yanlış bir şey söyledi mi diğeri haftalarca onunla dalga geçiyor. Mesela bozulabilir hani tamam yakınlık da hani yakın arkadaş olsa bozulmaz ama çok yakınlık olmayınca insan böyle tamam hani tamam da hani öyle oluyor ve grupça toplayınca da rahat ifade edebilirler kendilerini</u></p>	<p>Araştırmacı-öğretim elemanının dönütleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dönüt türleri <p>Katılımcılar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcıların bireysel özellikleri <p>Araştırmacı-öğretim elemanının</p>

<p>bilmiyorum. <u>Sanırım olabildiğince görüşmeye çalıştım bireysel olarak.</u></p>	<p>dönütleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dönüt türleri
<p>Peki çalışmanın süresini nasıl daha farklı yapardın? Biz dokuz hafta yaptık.</p> <p>Dokuz hafta yaptık. Neden dokuz hafta yaptık?</p>	
<p>Sen n'apardın?</p> <p>Ben n'apardım? <u>Ben de farklı daha farklı yapmazdım.</u></p>	<p>İçerik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Süre
<p>Peki yine WhatsApp üzerinden mi yapardın bunu? Hangi uygulamayı kullanırdın?</p> <p>Ben WhatsApp dışı ben çok telefonla ilgilenmiyorum ki. WhatsApp dışında pek uygulama bil hani Viber var onu biliyorum. Viber'dan olmazdı. <u>WhatsApp, sanırım en iyisi WhatsApp.</u> Ben hocam telefonla pek ilgilenmiyorum.</p>	<p>Öğrenme-Öğretme Süreci</p> <ul style="list-style-type: none"> • Araç
<p>Peki WhatsApp İngilizce konuşma grubunu başka arkadaşlarına da tavsiye eder misin?</p> <p>Ettim.</p>	
<p>Neden?</p> <p><u>Çünkü güzel yani. Ders ders değil yani. Aktivite, eğlence. O güzel. Dedim bizim şöyle şöyle bir şeyimiz var falan. ...'dan [şehir adı] kuzenime anlattım. Aa biz de girebiliyor muyuz falan filan dedi. Dedim sınıf grubu yani, anlattım. <u>İnsanların zevk alacağını düşünüyorum ben. Yani eğlenceli bence, çok eğlenceli.</u></u></p>	<p>Duyuşsal hedefler</p> <ul style="list-style-type: none"> • İngilizceyi sevme
<p>Eklemek istediğin başka bir şey var mı?</p> <p>Eklemek istediğim? Yani her şeyi ben zaten uzun uzun konuştuğum için. Öyle.</p> <p>Çok teşekkür ederim.</p>	

KATILIMCI 4 (K4) İLE YAPILAN GÖRÜŞMENİN TRANSKRİPSİYONU

<p>Bana biraz yabancı dil eğitiminden bahsedermisin?</p> <p>Nasıl?</p>	
<p>Ne zaman İngilizce öğrenmeye başladın?</p> <p>Dördüncü sınıftan beri görüyoruz, ama ben hep olaya ezber yönünden bakıyordum, hiç gerçekten öğrenmek istemiyordum. Yani ezberliyordum, sınava giriyordum, iyi not da alıyordum. Ama sonrasında pek bakmıyordum. Böyle bir bölüme geleceğim de aklımda değildi tabii ki. Ondan sonra üstüne düşmüyordum yani düşseymişim aslında birçok şeyi de bilirmişim çünkü hep şu an işlediklerimiz de eski işlediklerimizle benzer. İlk özel..ilk dönem işlediklerimiz. Mesela kardeşimin kitabına baktım; şu an işlediklerimiz vardı. Dedim yani eğer yapsaymışım o dönemler de yaparmışım. Ama birinin uyandırması gerekiyormuş.</p>	
<p>Peki başka bir yabancı dil biliyor musun?</p> <p>Hayır, tek İngilizce.</p>	
<p>Peki İngilizce konuşma hakkında, konuşma becerisi hakkında ne düşünüyorsun?</p> <p>Aslında hocam karşınızdaki insana ısındıkça, yani ne kadar tanıyorsanız daha rahat konuşuyorsunuz. Tamamen yabancı olduğum insanların karşısında konuşmak daha zor. Türkçede de zor. Kaldı ki İngilizcede. Onun dışında rahat oluyorum yani onu fark ediyorum. Artık daha rahatım.</p>	
<p>Peki birazcık geri dönecek olursak ben bu WhatsApp İngilizce konuşma grubundan yani çalışmamdan size ilk bahsettiğimde</p> <p>Evet.</p>	
<p>Bu grup hakkında ne düşünmüştün?</p> <p>Ben çok mutlu olmuştum. Size de söylemişim.</p>	

<p>Yabancı biriyle tanışmak istiyorum. Bir türlü olmadı. <u>Hani dışarıda da hani siz diyordunuz ya dersten çıktktan sonra kalmasın dışarıda da devam ettirin. Ben devam ettirmiyordum. Bu şekilde ettirmeye başladım. Derste kalmadı yani. Dışarıda da devam etti. O yüzden çok mutlu oldum.</u></p> <p>Peki artık bitirdik çalışmayı.</p> <p>Evet maalesef.</p>	<p>Devinişsel hedefler</p> <ul style="list-style-type: none"> İngilizce konuşma performansını artırma
<p>Bu grup hakkında şimdiki düşüncelerin neler?</p> <p><u>En baştaki halimle bir de şu an beni çok geliştirdiğini düşünüyorum. Sürekli katılmayan arkadaşlarımız da vardı. Bu bizi biraz etkiliyordu dezavantaj olarak ama yine de ben kendime bakayım dedim ve çok geliştirdi hocam beni bence.</u></p>	<p>Devinişsel hedefler</p> <ul style="list-style-type: none"> İngilizce konuşma performansını artırma <p>Katılımcılar</p> <ul style="list-style-type: none"> Katılımcı sayısı <p>Katılımcılar</p> <ul style="list-style-type: none"> Katılımcıların bireysel özellikleri
<p>Peki sence çalışmanın en başarılı yani bu WhatsApp konuşma grubunun en başarılı ve en eksik yönleri nelerdi?</p> <p><u>Bence en başarılı yönü partner olarak karşı karşıyalıklı yaptığımız şey şu en sonlarda. O zaman çünkü en son hatta doğal oldu hiç durdurmadan yapıyorduk. Negatif kısmı da aslında bizden kaynaklanıyordur durup yapmamız. Ben o kadar alıştırmıştım ki kendimi bir ara baktım cümle söyleyip durduruyorum. Benim için en negatif yönüydü ama sonradan kestim onu.</u></p>	<p>Öğrenme-öğretme süreci</p> <ul style="list-style-type: none"> Etkinlikler <p>Zamanlama</p> <ul style="list-style-type: none"> Eş zamansız
<p>Bu bireysel..</p> <p>Evet bireysel. Çalışma ile ilgili negatif pek bir şey yok aslında.</p>	
<p>Belki daha sonra eklemek istersen geri döneriz. Peki WhatsApp İngilizce konuşma grubunda yaptığın etkinliklerin İngilizce konuşma kaygının azalmasına bir katkısı olduğunu düşünüyor musun?</p> <p>Evet kesinlikle öyle düşünüyorum.</p>	

<p>Ne gibi?</p> <p><u>Aslında ben önce Türkçe düşünüp cümleyi sonra İngilizceye çevirmeye kalkıyordum. Artık İngilizce düşünmeye başladığımı fark ettim. Mesela biz oyun oynuyoruz Türkçe, kelime buluyoruz, biz İngilizce düşünmeye başladığımızı fark ettik ...'yle. Orda harf arıyoruz, mesela İngilizce harf arıyoruz. Mesela kamera, camera. K harfini aramıyoruz, c harfini arayıp durduk. Yani artık İngilizce düşünmeye başladık. Mesela gramerin de o kadar hani illa gramer çok düşününce konuşamıyoruz onu fark ettik. Dikkat ediyoruz ama direkt konuşmaya başladığımızı fark ettim, direkt atılıyorum böyle.</u></p> <p>Peki bu İngilizce konuşma grubuna katılımını etkileyen neler etkiledi? Hangi unsurlar katılımını etkiledi daha en başından çalışmanın?</p> <p><u>Kendimi eksik görmem etkiledi. Kesinlikle katılmam gerektiğini, daha çok zaman ayırmam gerektiğini düşündüm çünkü arkadaşlarıma göre daha az olduğumu düşünüyordum seviye olarak. Onun için hep bir hedef vardı yani onlara ulaşabilme, belki de geçme. O çok etkiledi, yani hırslandım. Onun dışında evde çalışmadığımız için bunun son fırsat olduğunu düşündüm. Hele ikinci dönem hiç olmayacak. İyice değerlendireyim dedim. Bu da etkili oldu.</u></p>	<p>Devinişsel hedefler</p> <ul style="list-style-type: none"> İngilizce konuşma performansını artırma <p>Bilişsel hedefler</p> <ul style="list-style-type: none"> İngilizce konuşma becerisinin diğer dil becerilerinden farklarını ayırt etme <p>Katılımcılar</p> <ul style="list-style-type: none"> Katılımcıların bireysel özellikleri <p>İçerik</p> <ul style="list-style-type: none"> Süre
<p>Peki sınavdan yüksek not alma isteğın etkiledi mi?</p> <p>Aaa evet evet evet o da var.</p>	
<p>Arkadaşların katılınca kendini zorunlu hissettin mi?</p> <p><u>Evet bazen mesela yapmamıştım o etkinliği. Arkadaşlarımdın hepsi yapıyor bari nasıl diyeyim geçe bırakmak konusunda yoksa hep yapıyordum zorunlu olmadan. Ama mesela bugün yapılması gereken etkinliği yarına bırakma düşüncesindeyken...</u></p>	<p>Katılımcılar</p> <ul style="list-style-type: none"> Katılımcı sayısı
<p>Bahsettiğın aslında şu. Daha çalışmanın en başında gruba katılmaya karar verdiğinde arkadaşlarının katılmış olması seni teşvik etti mi katılmaya?</p>	<p>Katılımcılar</p>

<p><u>Evet belki de katılmasalardı bilmiyorum. Evet etkiledi.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Katılımcı sayısı
<p>Başka aklına gelen bir unsur var mı?</p> <p><u>Yani genel olarak zayıf olduğumu düşündüğüm için.</u></p>	<p>Katılımcılar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcıların bireysel özellikleri
<p>Peki grupta yaptığımız İngilizce konuşma etkinlikleri sence ilk sınavdaki konuşma performansını ne yönde etkiledi?</p> <p><u>Describe yapmıştık. Orada da describe yani ona yönelik etkinlikler vardı. Ondan sonra evde artık ne gördüysek describe etmeye başlamıştık. O yönde iyi etkiledi diye düşünüyorum.</u></p>	<p>Öğrenme-öğretme süreci</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkinlikler
<p>Peki sence ikinci sınavdaki konuşma performansını ne yönde etkileyecek etkinlikler?</p> <p><u>Onda partnerimizi tanımamıza sebep oldu. Mesela sınavdan önce birkaç kez beraber konuştuğumuz için az çok neye nasıl tepki vereceğini biliyoruz. Oradan hani yakalamaya çalışıyoruz. O iyi oldu bence.</u></p>	<p>Öğrenme-öğretme süreci</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkinlikler
<p>Peki sınavdaki performansını ne yönde etkileyecek?</p> <p>İnşallah iyi yönde. Öyle düşünüyorum yani.</p>	
<p>Peki grupta yaptığımız İngilizce konuşma etkinliklerinin okuldaki derslerine bir yansıması oldu mu?</p> <p><u>Evet mesela how about falan kullandım diğer hocalarım mesela geçen videoyu gördüler, aaa onu da kullanıyorsunuz falan. Yani başka derslerden öğrendiğimizi orda kullanmaya başladık. Bu WhatsApp grubunda kullandıklarımızı derste mesela kullanmaya başladık. Yani öyle oldu.</u></p>	<p>Devinişsel hedefler</p> <ul style="list-style-type: none"> • İngilizce konuşma performansını artırma
<p>Peki grupta yaptığımız İngilizce konuşma etkinliklerinin yanı sıra senin İngilizce konuşma kaygını azaltan ve konuşma performansını artıran başka unsurlar da var mı?</p> <p>Şey yabancı arkadaşla konuşmaya başladım. O biraz</p>	

<p>daha bence pozitif yönde etkiledi. Bir de arkadaşlarımla, evdekiler de yüzde otuz İngilizce bölümde olanlar var. Onlar da etkiledi. Onlarla da konuşmaya çalışıyoruz.</p>	
<p>Peki sence bizim İngilizce konuşma grubumuz yani online İngilizce konuşma grubu akademik yılın başından sonuna kadar ders programına dâhil edilmeli mi?</p> <p>Evet biz ...'yle bunu konuştuk.</p>	
<p>Peki ne şekilde dâhil edilmeli?</p> <p><u>Biz şey düşündük eğer not değeri olursa öğrenciler daha sıkı sarılır. Çünkü not değerinin olması lazım bir öğrencinin yapması için bence, motive ediyor.</u> Bir de şöyle düşündük mesela bütün hocalar uğraşamaz, ama bir hoca bir hafta uğraşsa konularla, öğrencilerle. Zaten bir sürü burada hoca var bildiğim kadarıyla. Her hafta bir hoca öyle devam etse olabilir bence. <u>Not değerinin de olması gerekir.</u></p>	<p>Katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zorunlu katılım
<p>Peki yine WhatsApp üzerinden mi?</p> <p>Evet bence öyle olur, <u>çünkü okulda derste zaten konuşuyoruz. Yine derse yönelik bir şey olsa evde yine konuşamayacağız. Bu biraz eve taşınmasını sağlıyor.</u> O yönden.</p>	<p>Devinişsel hedefler</p> <ul style="list-style-type: none"> • İngilizce konuşma performansını artırma
<p>Peki bu WhatsApp İngilizce konuşma grubunu sen tasarlayıp hazırlasaydın neleri farklı yapardın?</p> <p>Hmm ne zor soru. Neleri farklı yapardım? Biraz düşünüyüm.</p>	
<p>Tabi ki. Birazcık yönlendireyim seni. Mesela etkinlik türleri?</p> <p><u>Aslında etkinlik türleri aynı hocam. Zaten hani herkesin katılabileceği belli başlı konular var ya o yönden değişiklik yapmazdım diye düşünüyorum.</u></p>	<p>Öğrenme-öğretme süreci</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkinlikler <p>İçerik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konular
<p>Peki etkinliklerin değerlendirilmesi? Ben size haftalık değerlendirme gönderdim ve geribildirim</p>	

<p>verdim üç haftada bir.</p> <p><u>Onlar her etkinlik sonrası belki olabilirdi ama öyle de çok sıkılabilirlerdi. Ona bile sıkılıyorlar. Galiba yapacağım bir değişiklik yoktu.</u></p>	<p>Araştırmacı-öğretim elemanının dönütleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dönüt verme sıklığı
<p>Peki çalışmanın süresi olarak? Biz dokuz hafta yaptık. Sen napardın?</p> <p><u>Bence uzatabiliriz ama öğrencilerin genel isteğine bağlı. Uzatılabilirdi bence.</u></p>	<p>İçerik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Süre
<p>Ne kadar olabilirdi mesela?</p> <p><u>Eğer not değeri varsa bütün yıl.</u></p>	<p>İçerik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Süre
<p>Not değeri yoksa?</p> <p><u>Not değeri yoksa da haftalık üç gün yapıyorduk. Onu haftada bir güne düşürebilirdik. Yine bayağı sürebilirdi.</u></p>	<p>İçerik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Süre
<p>Peki hangi uygulamayı kullanırdın? Yine WhatsApp mı?</p> <p>Aslında o gün o şartlarda hangi uygulama popüler olur bilinmez tabi de <u>bugün WhatsApp popüler olduğu için bence biz de WhatsApp'ı seçtik. Herkesin ulaşabileceği bir uygulama.</u></p>	<p>Öğrenme-öğretme süreci</p> <ul style="list-style-type: none"> • Araç
<p>Tamam. Peki WhatsApp İngilizce konuşma grubunu başka arkadaşlarına tavsiye eder misin?</p> <p>Kesinlikle ederim. Ben mesela evde yapmaya başladım. Hazırlık okuyan arkadaşım var eskiden okumuş, üçüncü sınıf çok şaşırdı bizim böyle bir şey yapmamıza. Aa ne kadar güzel hocanız üstünüze düşüyor falan. Yani fark ettim ki onlar da isterlermiş böyle bir şeyin olmasını kendi zamanlarında.</p>	
<p>Peki sen neden tavsiye edersin?</p> <p><u>Tavsiye ederim çünkü eğer o kişi eve taşımıyorsa bunu çok faydalı bence. İngilizceyi okulda bırakıyorsa bu bir şekilde hani siz sürekli uyarıyordunuz falan gerektiriyor yani. Eve taşınması</u></p>	<p>Devinişsel hedefler</p> <ul style="list-style-type: none"> • İngilizce konuşma performansını artırma

<u>açısından tavsiye ederdim.</u>	
<p>Ekleme istediğin başka herhangi bir şey var mı?</p> <p><u>İşte o eğer bir nota dönüşürse.</u> Onu biz ...'yle de konuştuk yani. Onu çok isteriz. <u>Belki ikinci dönem de devam etse.</u></p>	<p>Katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zorunlu katılım <p>İçerik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Süre
<p>Kim bilir. Başka aklına gelen herhangi bir şey çalışmayla ilgili belirtmek istediğin?</p> <p>Yok hocam başka.</p> <p>Çok teşekkür ederim.</p>	

EK 14 Katılımcılarla Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Temalar, Kategoriler ve Kodlar

1. Hedefler

a. Bilişsel hedefler

- i. İngilizce konuşma becerisinin diğer dil becerilerden farklarını ayırt etme
- ii. İngilizce konuşmayı bir ana fikir etrafında örüntüleme

b. Duyuşsal hedefler

- i. İngilizce konuşurken daha az kaygı duyma
- ii. İngilizce konuşmaya motive olma
- iii. İngilizceyi sevme
- iv. Kendini İngilizce konuşurken duymaya alışma

c. Devinişsel hedefler

- i. İngilizce konuşma performansını artırma

2. İçerik

a. Konular

b. Süre

3. Öğrenme-Öğretme Süreci

a. Etkinlikler

b. Araç

c. Zamanlama

- i. Eş zamanlı
- ii. Eş zamansız

d. Katılım

i. Katılımcılar

1. Katılımcı sayısı
2. Katılımcıların bireysel özellikleri

ii. Katılım türü

1. Gönüllü katılım
2. Zorunlu katılım

e. Dönüt

i. Araştırmacı-öğretim elemanının dönütleri

1. Dönüt türleri
2. Dönüt verme sıklığı

ii. Katılımcıların dönütleri

EK 15 Araştırmacı-Öğretim Elemanının Yansıtıcı Günlüğü

(Düşünceler *italik* yazılmıştır.)

<p>9 Kasım 2015</p> <p><i>Gerçekten pratikte işe yarayacağını düşündüğüm için, keyifli bir sınıfla yürüteceğim için heyecan verici bir çalışma.</i> Öğrencilere bahsettiğimden beri ara sıra soruyorlar ne zaman başlayacağız diye. Hatta grupları oluşturduk bile dediler. <i>Sanırım onlar da benim kadar heyecanlı. Beklentileri yüksek.</i> [İKKÖ'nün ön-test olarak uygulanması sonucunda] kaygısı olmayanlar bile çalışmaya katılmak istiyor. Bakalım tam sayı kaç. Bugün öğreneceğim.</p> <p><i>Bütün öğrenciler gruba katıldı. Hevesliler ve çalışmayı değerli buldular.</i></p>	<p>Çalışmanın araştırmacı-öğretim elemanı üzerindeki etkileri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olumlu etkiler <p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcı sayısı
<p>10 Kasım 2015</p> <p><i>Öğrencilerden sadece biri sesli mesaj gönderdi dün. Gruptaki herkes diğerini beklediğini söyledi. Kaygı yüksek.</i></p>	<p>Katılımcıların duyuşsal özellikleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kaygı
<p>11 Kasım 2015</p> <p>10 Kasım günü ise iki kişi hariç -ki onlar da derste yoktu- <i>bütün öğrenciler mesajlarını yolladılar. Ama bazılarının çok geç yollaması tartışma fırsatını ortadan kaldırdı. Şimdilik sadece kendi mesajlarını yolluyorlar. Diğerlerine yorum yapmıyorlar.</i></p>	<p>Eş zamansız</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dezavantajları <p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılım durumu
<p>16 Kasım 2015</p> <p>İlk haftanın etkinlikleri tamamlandı. <i>Öğrencilerin hepsi çalışmaya gönüllü olmalarına rağmen birisi unuttuğunu söyleyerek etkinliklerin hiçbirine katılmadı. Bu hafta etkinlikleri yapmaları için hatırlatmaları yaptım. Ashında bu kendi sorumlulukları ama yine de hatırlattım. Benim planladığım her bir etkinlik için iki gün vermektir. Fakat etkinlikleri kaçıran öğrenciler o etkinliğin süresi dolunca bile ses kayıtlarını yolladılar. Öğrencilerin kayıtlarını ve değerlendirmelerini geç göndermeleri beni sıkıntıya soktu. Geç saatlere kadar çalışmak zorunda kaldım.</i></p>	<p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılım durumu <p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılıma teşvik etme <p>Süre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkinlikler için ayrılan süre <p>Eş zamansız</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dezavantajları

<p><u>Değerlendirmeyi genel olarak yapmış çoğu ve çoğu gidişattan memnun. Bu etkinliklerden faydalanabileceklerini düşünüyorlar.</u> Ayrıntılar hafta değerlendirmesinde: <u>İkinci etkinlik haftasının ilk günü öğrencilere geribildirim verdim. Etkinlik değerlendirmesini yaptım ve yazdıklarına açıklama getirdim. Onlara etkinlikleri zamanında yapmalarının onlar için daha faydalı olacağını söyledim. Hiçbir etkinliğe katılmayan öğrencim, değerlendirme ve transkripsiyon yapmayacağım ama aynı etkinlikleri yollayacağım, istediklerinde konuşma etkinliği yapacakları bir grup oluşturma fikrime katıldı. Diğer öğrencilerden henüz bir ses yok. Bakalım onlar nasıl devam edecek.</u> <u><i>Bu çalışmadan umutluyum. Bence işe yarayacak. Şimdi bile öğrencilerin daha çok konuşmaya çalıştıklarını gözlemliyorum derslerde.</i></u></p>	<p>Dönüt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcıların dönütleri <p>Dönüt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Araştırmacı-öğretim elemanının dönütleri <p>Çalışmanın araştırmacı-öğretim elemanı üzerindeki etkileri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olumlu etkiler <p>Devinişsel hedefler</p> <ul style="list-style-type: none"> • İngilizce konuşma performansının artması
<p>17 Kasım 2015</p> <p><u>Bazı öğrenciler etkinlikleri eksik yapıyorlar. Örneğin iki soru sorduysam sadece birine yanıt veriyorlar. Ya da yönergeyi yanlış anladıkları için alakasız yanıt veriyorlar.</u></p>	<p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılım durumu <p>Katılımcıların bilişsel özellikleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yabancı dil becerileri
<p>18 Kasım 2015</p> <p><u>Bir öğrenci zaten birinci etkinliğe katılmamıştı. Diğer bir öğrenci de sadece birine katıldı, sonra bıraktı. Katılmayacağını söyledi. Nedenini sordum yurda geç gittiğini ve etkinlikleri yapmayı unuttuğunu söyledi. İkinci haftaya 26 kişiyle devam ediyoruz.</u></p>	<p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımı bırakma <p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcı sayısı
<p>23 Kasım 2015</p> <p><u>... [bir öğrenci] genellikle yazdığını okuduğunu söyledi. Grup arkadaşları çok hızlı konuşuyor. Onlar da okuyorlar sanırım ve o da bundan etkileniyor. Bunun üzerine biraz konuştuk ve notlar alacağımı okumayacağını söyledi.</u></p>	<p>Katılımcıların duyuşsal özellikleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akran etkisi <p>Dönüt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Araştırmacı-öğretim

<p>... [bir öğrenci] daha düzenli katılmaya çalışacağını söyledi.</p>	<p>elemanının dönütleri</p> <p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılım durumu
<p>29 Kasım 2015</p> <p><u>Üçüncü hafta ... [bir öğrenci] etkinlikleri aksattı. Devam edip etmeyeceğini sorduğumda bırakacağını söyledi. Nedeni olarak da tembelliğini öne sürdü. Ona mesajla tekrar soracağım nedenini. Şu anda aktif devam eden 24 öğrenci var.</u></p> <p><u>Bir grup üç kişi kalmıştı. Onları dört kişilik ... [grubun adı] grubuyla birleştirdim ikinci haftanın sonunda. Öğrencilerden bazıları daha fazla dinleme fırsatı buldukları için memnun olduklarını söylediler. Belki diğer gruplarda da birleştirmeye gidebilirim.</u></p> <p><u>Biraz yorulduğum sanırım, transkripsiyon çok vakit alıyor. Öğrencilerin etkinlikleri zamanında tamamlamaması beni geriyor. Etkinlikleri sesli mesaj yoluyla yolluyorum ama bazıları anlamadıklarını söylüyor.</u></p>	<p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımı bırakma <p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcı sayısı <p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcı sayısı <p>Dönüt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Araştırmacı-öğretim elemanının dönütleri <p>Süre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkinlikler için ayrılan süre <p>Katılımcıların bilişsel özellikleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yabancı dil becerileri
<p>5 Aralık 2015</p> <p>... [bir öğrenci] üşengeçliğinden devam etmek istemediğini daha doğrusu bırakmak istediğini söyledi.</p>	<p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımı bırakma
<p>8 Aralık 2015</p> <p><u>Dördüncü haftanın etkinliklerine de pek katılmayan ... [bir öğrenciye] devam edip etmeyeceğini sorduğumda zaten isteksiz yaptığını, grupta kalmak istediğini ama arada yapabildiği etkinlikleri yapmak istediğini söyledi. Ben de ona tamam dedim fakat bunun arkadaşlarının motivasyonunu olumsuz etkileyeceğini de söyledim. Gruptan ayrıldı. Şimdi ...[bir grup] 3 kişi kaldı. Onlara gruplarını başka bir grupla birleştirmeyi önerdim. Bakalım ne diyecekler.</u></p> <p><u>Dördüncü hafta sınav haftası olduğu için ve ikinci etkinlik günü sınav gününe denk geldiği</u></p>	<p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımı bırakma <p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcı sayısı <p>Etkinlikler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik sayısı

<p><u>İçin bu haftada sadece iki etkinlik yapıldı. Öğrenciler çok geç katıldılar bunlara da. Son hafta sunumunu kaldırmayı, onun yerine ses kaydı koymayı düşünüyorum. Öğrencilerin bir kısmı sunuma hazır değil. Ayrıca ilk eylem planından bahsettiğimde de o olmasa diyenler ve kaygılananlar olmuştu. Serbest konuda ses kaydı uygundur. Öğrencilerin etkinlikleri zamanında yapmaması benim de motivasyonumu düşürüyor. Ama bu bir tez çalışması olduğu için benim içsel motivasyonum yüksek. Beşinci haftaya geldik bile. Gerçekten artık çalışmanın tamamlanmasını ve sonuçlarını görmek istiyorum.</u></p>	<p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılım durumu <p>Etkinlikler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik türleri <p>Çalışmanın araştırmacı-öğretim elemanı üzerindeki etkileri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz etkiler <p>Çalışmanın araştırmacı-öğretim elemanı üzerindeki etkileri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olumlu etkiler
<p>10 Aralık 2015</p> <p><u>... [bir öğrenci] etkinliklere katılmıyor düzenli olarak. [İKKÖ'nün ön-test olarak uygulanması sonucunda] zaten kaygısı olmayan bir öğrenci. Onu çalışma dışı bırakacağım... [bir öğrenci] de uğraştığını ama kendinde bir gelişme görmediğini, ayrılmak istediğini, hatta bölümü bile bırakmayı düşündüğünü söyledi. Altıncı haftanın başında ise ona bıraktığı için nasıl hissettiğini sordum. O da ne iyi ne de kötü dedi. Geri dönebileceğini söylediğimde dönmek istediğini söyledi. En azından bir şeyler yapıyordum dedi. Ve gruba yeniden dâhil oldu. Su anda çalışmayı bırakan beş kişi var. Açıkçası yirminin altına düşecek olması beni kaygılandırıyor.</u></p>	<p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımı bırakma <p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcı sayısı
<p>18 Aralık 2015</p> <p><u>Altıncı haftanın başında ... [bir öğrenci ile] konuştum. Kararsızdı. İsterse gruba tekrar katılabileceğini söyledim. Tamam dedi ve aynı gruba yine katıldı. Altıncı haftanın bitiminde öğrencilere yedi, sekiz ve dokuzuncu haftalar haftada iki mi, üç etkinlik mi yapalım diye sordum. Bunu informal olarak öğrenciler üç etkinliğin fazla geldiğini söyledikleri için yaptım. Ayrıca dönem sonuna yaklaştıkça öğrencilerin motivasyonu düşmeye başladı ve bazı</u></p>	<p>Programın paydaşları</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paydaşlar arası iletişim <p>Etkinlikler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik sayısı <p>Dönüt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımcıların dönütleri <p>Katılımcıların duyuşsal özellikleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivasyon

<p><u>etkinlikleri atlamaya başladılar. Belki bu şekilde tam katılım sağlayabilirim. Sonucu merak ediyorum. Çoğunluk ne derse o olacak.</u></p>	<p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılıma teşvik etme
<p>19 Aralık 2015</p> <p><u>... [bir öğrencinin] çıkmak istemesi beni şaşırttı ve üzdü açıkçası. Çünkü hep olumlu geribildirim aldığım bir öğrenciydi. Etkinliklerin güzel olduğunu ama artık ona bir şey katmadığımı bu yüzden çıkmak istediğini söyledi. Yarın ona daha ayrıntılı soracağım. Önümüzdeki üç hafta, haftada iki etkinlik olacak. Son haftaya koyduğum mini sunum etkinliğini değiştirmek yerine de tamamen kaldırdım. Etkinlikleri dokuz haftada tamamlamış olacağız. Bunun en önemli nedeni öğrencilerin motivasyonunun düştüğünü görmem. Bazı etkinlikleri es geçiyorlar ya da kısacık konuşuyorlar. Ki bu benim de motivasyonumu düşürüyor. Ayrıca yeni yıl haftası üç etkinlik yollasam dahi yapamayacaklar. O yüzden onları zorlamak istemiyorum. Son hafta olmazsa sınava da rahatça hazırlanabilirler. Bu etkinliklerden ikisi de pairwork şeklinde olacak. İlkinde belirlenen temayla ilgili öğrenci İngilizce bilen bir diğer arkadaşına sorular soracak. Bu bir görüşme şeklinde olacak. Diğerinde ise belirlenen temada sunulan seçeneklerden hangisinin en iyi olacağını tartışacaklar. Aynen sınav formatında olacak. Hem sınava hazırlanmış olacaklar hem de zorlanmadan ve istedikleri gibi haftada iki etkinlik yapmış olacaklar. Umarım bu katılımı da artırır.</u></p>	<p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımı bırakma <p>Etkinlikler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik sayısı <p>Süre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Çalışmanın süresi <p>Katılımcıların duyuşsal özellikleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivasyon <p>Çalışmanın araştırmacı-öğretim elemanı üzerindeki etkileri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz etkiler <p>Etkinlikler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik türleri <p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılıma teşvik etme
<p>22 Aralık 2015</p> <p><u>... [bir öğrenci] teliyle yaşadığı teknik sorunlardan dolayı çıkmak istediğini söyleyince etkinliklerin formatının değiştiğini ve arkadaşının telinden gönderebileceğini söyledim. Devam etmek istediğini söylemesi beni sevindirdi. Etkinliklerin formatının değişmesi ve iki güne düşmesinin öğrencileri nasıl etkileyeceğini ve değerlendirmelerinin nasıl olacağını merak ediyorum. Ben de artık</u></p>	<p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katılımı bırakma <p>Programın paydaşları</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paydaşlar arası iletişim

<p><u>ses kaydı yollarken kaygılanmıyorum.</u></p>	<p>Çalışmanın araştırmacı-öğretim elemanı üzerindeki etkileri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olumlu etkiler
<p>23 Aralık 2015</p> <p><u>Etkinliklere başladığımda on hafta hiç geçmeyecek sanıyordum. Ama şimdi yedinci haftadayız ve hem öğrenciler hem de benim için çok verimli geçtiğini düşünüyorum. İlk defa bu çalışma vesilesiyle öğrencileri çok yakından tanımış ve dil becerileri bakımından gelişmelerini yakından takip edebilmiş oldum. Fakat hem iş hayatım hem de ev hayatım çok yoğun olduğu için çok yorucu bir dönem oldu. Artık bittiğini görmek ve yaptığım çalışmanın sonucunu öğrenmek istiyorum.</u></p> <p><u>Öğrencilerin etkinlikleri zamanında tamamlamaması benim planımı aksatıyor.</u></p>	<p>Çalışmanın araştırmacı-öğretim elemanı üzerindeki etkileri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olumlu etkiler <p>Çalışmanın araştırmacı-öğretim elemanı üzerindeki etkileri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz etkiler <p>Süre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkinlikler için ayrılan süre
<p>25 Aralık 2015</p> <p><u>Bazı etkinlikleri yapamayan öğrenciler onları daha sonra vakit bulunca tamamlıyorlar. Bu çok güzel. Bırakmak istemiyorlar ve kendilerini bence zorunlu hissediyorlar.</u></p>	<p>Eş zamansız</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avantajları
<p>26 Aralık 2015</p> <p><u>Öğrenciler yapamayacaklar zaman bana bunu söylemiş olsalar beraber alternatif üretebiliriz. Ama bazen söylemiyorlar ve etkinlikleri de tamamlamak istiyorlar. Böyle olunca da etkinlikler sıkışıyor. Bu hem onları daha çok strese sokan bir şey hem de ben transkripsiyon yaptığım için beni. Ayrıca haftalık PMI (değerlendirme) de aksamış oluyor.</u></p>	<p>Programın paydaşları</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paydaşlar arası iletişim
<p>28 Aralık 2015</p> <p><u>Yedinci haftadan itibaren ikili etkinliklere geçtiğimiz için öğrenciler etkinliği tamamlamak için birbirine bağlı hale geldiler. Bu durum her ne kadar sınava hazırlasa da öğrencilerin aynı zamanlarda müsait olmamaları ya da etkinliği yapmak istememeleri hatta yılbaşı nedeniyle şehir dışında olmaları etkinliği tamamlamak isteyen</u></p>	<p>Etkinlikler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkinlik türleri

<p><u>öğrencileri de sıkıntıya düşürdü. Etkinlikleri daha sonra tamamlayabilirler fakat bu da benim transkripsiyon ve geribildirim aşamasında zaman darlığına düşmeme neden oluyor.</u></p>	<p>Süre</p> <ul style="list-style-type: none"> Etkinlikler için ayrılan süre
<p>11 Ocak 2016</p> <p><u>Gerçekten çok yoruldum. ... [bir öğrencinin] bırakması beni şaşırttı. Vakti olmadığını söyledi. Zaten son birkaç haftadır yapmıyordu. Öğrencilere sürekli hatırlatma yapmak zorunda kalmak bu işin en sıkıcı kısmı sanırım. Pilot görüşmelerim gayet olumlu geçti. Sanırım bu grup gerçekten işe yaradı. Bir an evvel bütün verimi toplayıp kafamı dinlemek istiyorum gerçekten de. Son bir hafta kaldı ama ben de bittim. Umarım analizler umduğum gibi çıkar.</u></p>	<p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> Katılımı bırakma <p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> Katılıma teşvik etme <p>Çalışmanın araştırmacı-öğretim elemanı üzerindeki etkileri</p> <ul style="list-style-type: none"> Olumsuz etkiler
<p>15 Ocak 2016</p> <p><u>Görüşmeye gelen öğrencilerin çoğu konuşmanın İngilizce geçeceğini düşündükleri için kaygılandıklarını söylediler. Bugün son görüşmelerimi de yaptım. Veri toplama süreci bittiği için gerçekten çok mutluyum. Yorucu bir dönemdi ama görüştüğüm öğrencilerin hepsinin kaygılarının azaldığını söylemesi ve çalışmanın, emeğimin amacına ulaşması beni çok mutlu etti. Kimi öğrenciler ikinci dönem de devam etmek istediklerini söylediler. Ben de onlara bu çalışmanın amacının onları bana ya da bu gruba bağımlı kılmak olmadığını, burada geliştirdikleri becerileri dışarıya gerçek yaşama taşımaları gerektiğini söyledim. İkinci dönem WhatsApp grubuna devam etmek istemiyorum. Çünkü öğrencilerin gönüllü olarak başlayıp sonra devam etmemeleri, sürekli onlara hatırlatma mesajları atmak zorunda kalmam, vaktimin çok önemli bir kısmını elimde telefonla geçirmek durumunda kalmam beni çok yordu. Aslında en zor kısmı transkripsiyondu, ama süreçten öğrencilerin ayrılması ve bazılarının da bazı çalışmalara katılmaması benim de motivasyonumu</u></p>	<p>Katılımcıların duyuşsal özellikleri</p> <ul style="list-style-type: none"> Kaygı <p>Duyuşsal hedefler</p> <ul style="list-style-type: none"> İngilizce konuşma kaygısının azalması <p>Etkinliklere katılım</p> <ul style="list-style-type: none"> Katılım durumu <p>Çalışmanın araştırmacı-öğretim elemanı üzerindeki etkileri</p> <ul style="list-style-type: none"> Olumsuz etkiler

düşürdü. Yine de ilk defa öğrencilerimle ders dışında bu kadar yoğun ilgilenmiş olmam ve bunun da işe yaradığına dair geribildirim almam benim ödülüm. Umarım tez yazma sürecim de kolaylıkla geçer.

Programın paydaşları

- Paydaşlar arası iletişim



EK 16 Araştırmacı-Öğretim Elemanının Yansıtıcı Günlüğünden Elde Edilen Temalar, Kategoriler ve Kodlar

1. Hedefler
 - a. Duyuşsal hedefler
 - i. İngilizce konuşma kaygısının azalması
 - b. Devinişsel hedefler
 - i. İngilizce konuşma performansının artması
2. İçerik
 - a. Süre
 - i. Çalışmanın süresi
 - ii. Etkinlikler için ayrılan süre
3. Öğrenme-Öğretme Süreci
 - a. Etkinlikler
 - i. Etkinlik türleri
 - ii. Etkinlik sayısı
 - iii. Etkinliklere katılım
 1. Katılımcı sayısı
 2. Katılım durumu
 3. Katılıma teşvik etme
 4. Katılımı bırakma
 - b. Zamanlama
 - i. Eş zamansız
 1. Avantajları
 2. Dezavantajları
 - c. Dönüt
 - i. Araştırmacı-öğretim elemanının dönütleri
 - ii. Katılımcıların dönütleri
4. Programın paydaşları
 - a. Katılımcılar
 - i. Katılımcıların bilişsel özellikleri
 1. Yabancı dil becerileri
 - ii. Katılımcıların duyuşsal özellikleri
 1. Kaygı
 2. Akran etkisi
 3. Motivasyon
 - b. Araştırmacı-öğretim elemanı
 - i. Çalışmanın araştırmacı-öğretim elemanı üzerindeki etkileri
 1. Olumlu etkiler
 2. Olumsuz etkiler
 - c. Paydaşlar arası iletişim

ÖZGEÇMİŞ

Nüfus Bilgileri

Adı-Soyadı: Hale Alkan

Doğum Tarihi-Yeri: 02.09.1985 - Balıkesir

Medenî Hali: Evli

Eğitim Bilgileri

Porto Üniversitesi, Anglo-Amerikan Çalışmaları Bölümü (Sokrates-Erasmus Öğrenci Değişim Programı), 2006-2007

Ege Üniversitesi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü (Lisans), 2003-2007

Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi, Balıkesir, 1999-2003

İş Tecrübesi

Ege Üniversitesi, İzmir, Ocak 2010, - ... / İngilizce okutmanı

Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Şubat 2009 – Ocak 2010 / İngilizce okutmanı

Özel İzmir Türk-Amerikan Derneği, İzmir, Kasım 2007- Şubat 2009 / İngilizce öğretmeni

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı, İzmir, 2004-2005 / İngilizce öğretmeni

Akademik Görevler

Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, **Program Geliştirme Birimi Koordinatörü,** 2015 - 2017

Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, **Akreditasyon Birimi Üyesi,** 2013

İletişim

İş adresi: Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Bornova / İZMİR

E-posta: hale.cetin@gmail.com / hale.alkan@ege.edu.tr

ÖZET

Eş Zamansız Çevrimiçi Öğrenme Yoluyla İngilizce Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması

Alkan, Hale

Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nilay Bümen

Kasım 2017, 176 sayfa

Küreselleşmeyle birlikte İngilizcenin ortak iletişim dili haline gelmesi, bu dilin Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının hazırlık okullarında yoğun bir biçimde öğretilmesini gerekli kılmıştır. Fakat İngilizce dil becerilerini bir akademik yılda öğrencilere kazandırmak oldukça zorlu bir süreçtir. Özellikle üretici bir beceri olan konuşma becerilerinin öğretiminde önde gelen sorunlardan biri, İngilizce konuşma kaygısıdır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Hazırlık Sınıfı’nda öğrenim gören öğrenciler için zorlayıcı bir durum olan yabancı dil konuşma kaygısını gidermeye ve konuşma performansını geliştirmeye yönelik bir eylem planı geliştirmektir. Bu nedenle bu çalışmada araştırmacı, “Eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubunun hazırlık öğrencilerine ve ilgili öğretim programına katkıları nelerdir?” sorusuna yanıt aramıştır.

Çalışma grubunu, Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda CEFR A1 seviyesinde İngilizce hazırlık eğitimi alan 19 Kimya Mühendisliği öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma, 2015-2016 akademik yılının güz döneminde gerçekleştirilmiş ve eylem planının uygulanması 12 hafta sürmüştür. Eylem araştırmasının eş zamansız çevrimiçi İngilizce konuşma grubu ayağı, WhatsApp adlı akıllı telefon uygulaması üzerinden yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları diledikleri akranlarıyla WhatsApp üzerinden 4-5 kişilik gruplar kurmuş; araştırmacı dokuz hafta boyunca bu gruplara yazılı ya da sesli mesaj olarak çoğunlukla görsel ya da video destekli İngilizce konuşma görevleri (betimleme, kıyaslama ve karar verme, tartışma) göndermiş; katılımcılar da bu görevleri sesli mesaj olarak gerçekleştirip kendi gruplarına yollamışlardır. Katılımcılar etkinlikleri değerlendirmişler ve değerlendirmelerini WhatsApp üzerinden yazılı mesaj

olarak doğrudan araştırmacıya yollamışlardır. Araştırmacı da katılımcılara performanslarına dair WhatsApp üzerinden yazılı dönüt vermiştir. Araştırmada veri toplamak için Woodrow (2006) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği (11. haftada) uygulanmış, yarı-yapılandırılmış görüşmeler (11. haftada son-test sonrası) yapılmış, öğrencilerin konuşma becerileri sınavından aldıkları puanlar (12. haftada) ve araştırmacı-öğretim elemanının çalışma boyunca tuttuğu yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testinden elde edilen bulgular, öğrencilerin kaygı seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir düşüşe işaret etmektedir ($z = -2.660$, $p = .008$, $r = -.84$). Ayrıca, öğrencilerin konuşma sınavından aldıkları puanların ortalaması 15 üzerinden 12.68 olarak bulunmuştur (başarı oranı %84.56). Nitel bulgular ise, eş zamansız öğrenme sürecinin katılımcıların konuşma kaygısını azalttığını ve konuşma performanslarını artırdığını düşündüklerini, sürecin esneklik sağladığını, paydaşlar arası iletişimin öğrenme sürecinde etkili olduğunu, motivasyonun öğrenme sürecine katılımı belirleyici bir rol oynadığını, sürecin öğrenci merkezli işletilmesinin oldukça büyük önem taşıdığını ve konuşma becerilerinin gelişimini takip etmek için araştırmacı dönütlerinin vazgeçilmez bir unsur olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlar, uygulanan eylem planının öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını azaltma ve konuşma performanslarını artırmada işe yaradığına işaret etmektedir. Bu nedenle, eş zamansız çevrimiçi konuşma etkinliklerinin Hazırlık Sınıfı'nın eğitim programına dâhil edilmesinin iyi bir fikir olduğu düşünülmektedir. Bu eylem araştırması sonuçlarının öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı sorununa ışık tutmak üzere öğretmenlere rehberlik edeceği ve teknolojiye en iyi şekilde yararlanarak dil becerilerini geliştirmek için alternatif fikirler sunacağı umulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Hazırlık sınıfı, yabancı dil konuşma kaygısı, İngilizce konuşma becerileri, eş zamansız öğrenme, mobil destekli dil öğrenme

ABSTRACT

An Action Research on Developing English Speaking Skills through Asynchronous Online Learning

Alkan, Hale

Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Nilay Bümen

November 2017, 176 pages

The fact that English has become a *lingua franca* together with globalization has necessitated teaching English intensively at university preparatory schools. However, it is quite a tough process to help students acquire English language skills in merely one academic year. Specifically, one of the most outstanding problems in teaching speaking skills, which are productive skills, is English speaking anxiety. In this context, the purpose of this research is to develop an action plan to alleviate foreign language speaking anxiety, which is a challenging issue for prep (Preparatory Class) students, and to improve speaking performance. Therefore, the researcher sought an answer to the question “What contributions would asynchronous online English speaking group make to the students and related curriculum?”

This action research was carried out by the teacher-researcher of 19 prospective Chemical Engineering students at CEFR A1 level at Ege University School of Foreign Languages. The research took place over a 12-week period in the fall term of 2015-2016 academic year. Asynchronous online English speaking activities were done using WhatsApp application. The participants created WhatsApp groups of 4-5 people with the peers they chose; the researcher sent them either written or voice messages with English speaking tasks (picture description, comparison and making a decision, discussion) almost always supported by images and videos; and they performed these tasks and sent their voice messages to their groups. The participants evaluated the activities and sent their written evaluations to the researcher directly on WhatsApp. The researcher gave them written feedback on their English speaking performance on

WhatsApp, as well. Data were gathered through English Speaking Anxiety Scale (ESAS) by Woodrow (2006), semi-structured interviews, participants' speaking exam grades and teacher-researcher's reflective journal. The Turkish version of ESAS was administered as pretest (in week 1) and posttest (in week 11); six students were interviewed (in week 11, after the posttest); the speaking exam was administered (in week 12); the teacher-researcher kept a reflective journal (throughout the research). The analysis of quantitative data shows that Wilcoxon signed-rank test elicited a statistically significant change in English speaking anxiety of students ($z = -2.660$, $p = .008$, $r = -.84$); that is, their anxiety level decreased. Also, the students' speaking exam grade average was found 12.68 out of 15 (with 84.56% success rate). Qualitative data matched up with quantitative data. As for the content analysis of qualitative data, these results were obtained: the students' speaking anxiety decreased, their speaking performance increased, asynchronous learning provided flexibility, interaction among stakeholders was of importance in the learning process, motivation played a determining role in participating in the activities, fostering student-centered learning was vital, and feedback from the researcher was indispensable to monitor the development of speaking skills.

These results indicate that the action plan worked well to alleviate students' English speaking anxiety and to enhance their speaking performance. Therefore, it is thought to be a good idea to integrate asynchronous online speaking activities into the related curriculum. It is hoped that results of this research will guide teachers and provide insight into students' foreign language speaking anxiety, and give alternative ideas to improve language skills by getting the most out of technology.

Keywords: Preparatory class, foreign language speaking anxiety, English speaking skills, asynchronous learning, mobile assisted language learning