



T. C.
NIĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**OYUN TEKNİĞİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI
DİL ÖĞRENME KAYGISINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Hanan Mohammad Abdelghani HASSAN

Niğde

Kasım 2020

T. C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**OYUN TEKNİĞİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI
DİL ÖĞRENME KAYGISINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hanan Mohammad Abdelghani HASSAN

Danışman: Doç. Dr. Gökhan BAŞ

Niğde

Kasım, 2020

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Oyun Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısına Etkisi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiği ve çalışmanın içinde kullandıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım
12/11/2020

(imza)

Hanan HASSAN

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, Türkiye'de yabancı dil öğreniminde ortaya çıkan kaygı hissini üstesinden gelmek için oyun tekniğinin kullanılmasının etkisi tartışılmıştır. Bu çalışmada yabancı dil öğrenimi problemlerine vurgu yapılmış olup, öğrenciler açısından bu problemlerin motivasyon eksikliği, olumsuz değerlendirme korkusu, düşük katılım ve utangaçlık olduğu, öğretim sürecinde önemli rol oynayan öğretmenler açısından geleneksel öğretim yöntemini kullanmaya devam etmeleri ve öğrencilerde kaygıya neden olacak şekilde katı bir biçimde hatalarını düzeltmeleri ve son olarak Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili öğretim süreci açısından müfredatın öğrencinin ihtiyaçları ile uyuşmaması olduğu değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın önemi, oyun tekniklerini kullanarak yabancı dil öğrenenlerin kaygı düzeyini düşürmektir, zira oyunlar öğrencinin motivasyonunu ve yaratıcılığını artırmada, sınıf içindeki katılımı teşvik etmede ve öğrencinin kendisini rahat hissetmesinde önemli bir araçtır. Bu çalışmanın amacı oyun tekniklerini kullanarak öğrencilerin becerilerini ve motivasyonlarını geliştirmek, etkileşimlerini teşvik etmek, yaratıcı olmalarına yardımcı olmak, işbirliği yoluyla ve gruplar halinde çalışarak rekabeti artırmaktır.

Bu çalışmada kaygının, kaygı türlerinin ve yabancı dil kaygısının tanımı yapılmış, yabancı dil kaygısının ardındaki nedenler, yabancı dil kaygısı ile dil öğrenimi arasındaki ilişki, kaygının yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisi ve yabancı dil kaygısını gidermede kullanılan yöntemler ele alınmıştır. Bunlara ek olarak oyun tekniğinin tanımı ve sınıflandırması yapılmış ve kullanımının etkisi tartışılmıştır; son olarak oyun tekniğinin kullanımı ile ilgili çalışmalardan bahsedilmiştir.

Bu çalışma Niğde ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki Atatürk Ortaokulunda okuyan 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olup, çalışmaya dâhil olan 89 katılımcının 36'sı erkek 53'ü kızdır. Nicel veriler, Baş (2013) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenim Kaygısı Ölçeği ile toplanmış, öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Her iki grup için puanlar öntest olarak toplanmış ve daha sonra dört hafta boyunca ders programı ile ilişkili oyun tekniği

öğretmen ders verdikten sonra deney grubuna uygulanırken kontrol grubu öğrencileri kitaptaki aktiviteleri takip etmeye devam etmiştir. Oyunların uygulanması bittikten sonra puanların tekrar toplanması için sönstest uygulanmıştır, bu çalışma karma örüntüye sahip olduğundan, nitel veriler gözlem formu ve görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel ve nitel yöntem analizlerinin her ikisinden elde edilen sonuç oyun tekniğinin yabancı dil öğrencilerinin dil kaygısı düzeyini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.



TEŞEKKÜR

Doç. Dr. Gökhan Baş'a danıőmanlıđı altında tezimi sunma Şansı bahőettiđi için, her zaman verdiği tavsiyeler ve pozitif enerjisi için ve de gősterdiđi ilgi ve destek için çok teşekkür ederim, bu benim için gerçekten büyük bir onur.

Aileme, anneme ve babama, verdiği maddi ve manevi destek için bilhassa eőime ve son olarak bu araştırmanın tamamlanmasına ve baőarisına katkıda bulunan herkese çok teşekkür ediyorum.

Hanan HASSAN
Kasım, 2020

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OYUN TEKNİĞİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENİM KAYGISINA ETKİSİ

HASSAN, Hanan

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gökhan BAŞ

Kasım 2020, 78 sayfa

Bu çalışmanın amacı, oyun tekniği kullanımının ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı üzerindeki etkisini araştırmaktır. Oyun tekniğinin İngilizce dersinde öğrencilerin yabancı dil öğrenim kaygısına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma desen kullanılmıştır. Bu çalışma Niğde ili Merkez ilçesinde bulunan Atatürk Ortaokulu 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmada yer alan 89 katılımcının 36'sı erkek 53'ü kızdır. Nicel veriler, “Yabancı Dil Öğrenim Kaygısı Ölçeği”ni (Baş, 2013) içeren anket kullanarak, nitel veriler ise gözlem formu ve görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel ve nitel analizlerin her ikisinden elde edilen sonuçlar oyun tekniğinin öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğrenme, Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı, Oyun Tekniği, Ortaokul Öğrencileri.

ABSTRACT
MASTER’S THESIS

**EFFECT OF GAME TECHNIQUE ON FOREIGN LANGUAGE LEARNING
ANXIETY OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS**

HASSAN, Hanan

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Gökhan BAŞ

November 2020, 78 pages

The aim of this study is to investigate the effect of using the game technique on reducing the anxiety level among foreign language learners. This study, which investigated the effect of game technique on foreign language learning anxiety in English course adopted mixed methods design, a combination of quantitative and qualitative research patterns. This study was carried out on students studying in the 7th grade of Atatürk Middle School in the central district of Niğde province. There were 89 participants, 36 of them were males and 53 of them were females. Quantitative data were collected with “Foreign Language Learning Anxiety Scale” (Baş, 2013), and qualitative data were collected through observation form and interview form as well. The result in both quantitative and qualitative analyses showed that game technique affected foreign language anxiety level of the students positively.

Keywords: Foreign Language Learning, Foreign Language Learning Anxiety, Game Technique, Middle School Students.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	iii
TEŞEKKÜR	vi
ix	
ÖNSÖZ.....	vii
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
EKLER LİSTESİ	xiii

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	7
1.5. VARSAYIMLAR.....	7
1.6. TANIMLAR.....	7

II. BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. KAYGI.....	8
2.2. KAYGININ TÜRLERİ	9
2.3. YABANCI DİL ÖĞRENİM KAYGISI.....	11
2.4. YABANCI DİL ÖĞRENİM KAYGISININ SEBEPLERİ	13
2.5. YABANCI DİL ÖĞRENİM KAYGISINI AÇIKLAYAN MODELLER.....	17
2.5.1. HORWITZ VE COPE'UN YABANCI DİL KAYGISI MODELİ	17
2.5.2. KRASHEN'İN İKİNCİ DİL EDİNİM SÜRECİNE DAİR ETKİN FİLTRE HİPOTEZİ	19
2.6. YABANCI DİL KAYGISI İLE DİL ÖĞRENİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ. 20	
2.7. YABANCI DİL ÖĞRENİM KAYGISININ DİL ÖĞRENİMİ ÜZERİNDE ETKİSİ	20
2.8. YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGISINI GİDERMEDE KULLANILAN YÖNTEMLER.....	22
2.8.1. OYUN TEKNİĞİ	25
2.8.2. OYUN TEKNİĞİNİN TANIMI.....	25
2.8.3. OYUNLARIN SINIFLANDIRILMASI.....	26
2.8.4. OYUN TEKNİĞİNİN ETKİLERİ	27

2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	29
2.9.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	29
2.9.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	32

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA DESENİ.....	Error! Bookmark not defined.
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	38
3.3. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ DENKLİĞİ	39
3.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Sonuçlarına İlişkin Bilgiler	39
3.4. DENEYSSEL İŞLEM SÜRECİ.....	40
3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	42
3.5.1. Yabancı Dil Öğrenim kaygısı Ölçeği.....	42
3.5.2. Görüşme Formu	43
3.5.3. Gözlem Formu.....	44
3.6. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	44
3.6.1. Nicel Verilerin Toplanması	45
3.6.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	45
3.7. VERİLERİN ANALİZİ	46
3.7.1. Nicel Verilerin Analizi	46
3.7.2. Nitel Verilerin Analizi.....	47

IV. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	49
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	50

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ	54
5.2. ÖNERİLER.....	56
KAYNAKÇA	59
EKLER.....	72

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Deseni	37
Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenenlerin Dağılımları	38
Tablo 3. Yabancı Dil Kaygısı Öntest Puanlarının Karşılaştırılması	39
Tablo 4. Yabancı Dil Öğrenim kaygısı Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	49



KISALTMALAR LİSTESİ

ABD: Amerika Birleşik Devletlerinde

Akt: Aktaran

AMOS (Analysis of Moment Structure): Moment YapısınınAnalizi

ANOVA (Analysis of Variance): Varyans Analizi

EFL (English as a Foreign Language): Yabancı Dil Olarak İngilizce

ESL (English as a Second Language): İkinci Dil Olarak İngilizce

FLA (Foreign Language Anxiety): Yabancı Dil Kaygısı

FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale): Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği

FLLA (Foreign Language Learning Anxiety): Yabancı Dil Öğrenim Kaygısı

FNE: (Fear of Negative Evaluation) Olumsuz Değerlendirme Korkusu

KPDS: Kamu Personeli Dil Sınavı

(L2) (Second Language Learning): İkinci Dil Öğrenimini

LFL (Learning Foreign Language): Yabancı Dil Öğrenimi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS (Statistical Package for Social Sciences): Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi

SS: Standart Sapma

EKLER LİSTESİ

Ek.1. YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGISI ÖLÇEĞİ.....	77
Ek.2 GÖRÜŞME FORMU.....	78
Ek.3 GÖZLEM FORMU.....	79
Ek.4 ARAŞTIRMA İZİN FORMU.....	80



I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Uzun yıllardır dil öğrenimi bazı öğrenciler için stresli bir süreç olmuştur ve bu durumun farkında olan yabancı dil öğretmenleri, araştırmacılar ve onların yürüttükleri araştırmalar, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için yabancı dille ilgili kaygıyı tanımlamak ve ölçümlemek ile ilgilenmektedir (Hammacı, 2015). Birçok araştırmacı, kaygının dil öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör olduğuna inanmaktadır ve bu durum Horwitz (2001) tarafından da vurgulanmıştır. Öğrenciler dil öğrenirken endişe, korku, utangaçlık, motivasyon eksikliği ve derslere düşük katılım gibi dil ile ilgili olmayan zorluklarla karşılaşır ve bu duygulara kaygı adı verilmektedir. Zeidner'a (1998) göre kaygı kavramsal olarak kızarma ve kalp atışının hızlanması gibi fizyolojik eylemler ve tepkilerin yanı sıra kekeleme ve huzursuzluk gibi davranışsal tepkilere işaret eder. Öğrenciler sınıfta dil derslerine katıldıklarında kendilerini o anda kaygılı ve rahatsız hissedebilirler ve bu duygu bireyin hayatını veya performansını olumsuz yönde etkileyebilir (Barlow, 2002). Kaygı ve ikinci dili öğrenimi ile ilgili bazı çalışmalarda kaygı ile ikinci dil öğrenim performansı arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur (Aida, 1994; Horwitz, 1986; Horwitz ve Schallert, 1999). Kişinin normal yaşamındaki yüksek kaygı düzeyi onun faaliyetlerinde ve sosyal yaşamında sorunlara yol açar ve böylece yabancı dil öğrenirken zorluklarla karşılaşır ve bu zorluklar kaygı nedeniyle ortaya çıkar (Taiqin, 1995).

Türkiye'de İngilizce öğrenen öğrenciler birçok zorlukla karşı karşıyadırlar, zira ya öğrencilerin motivasyonları yoktur ya da eğitim sistemi ve kullanılan teknikler uygun değildir. Eğitim sistemi ve uygulanan programdaki hatalar beklenen sonuca ulaşmada başarısızlığa yol açan faktörler arasındadır. Yabancı dil öğrenimi etkileyen çok sayıda faktör olduğundan öğrenci birçok zorlukla karşılaşmaktadır (Bağçeci, 2004). Bunların bazıları dil kaygısı ile bazıları öğrencinin kendisi ile bazıları öğretmen ile bazıları da öğretim süreci ile ilişkilidir (Young, 1991). Yabancı dil öğreniminin bizzat kendisi rahat

olmayan psikolojik bir meseledir çünkü anadilde iletişim kurarken nadiren zorlanan öğrencinin benlik kavramlarını tehdit etmektedir. Kaygı öğrencinin dil öğrenirken karşılaşılabileceği en zorlayıcı faktördür, çünkü öğrenciler sınıftaki zamanlarının çoğunu dil öğrenimi ile harcarlar ve ne öğrendikleri ile son derece ilgilidirler (Alptekin ve Tatar, 2011). Öztürk ve Çeçen (2007) dil öğrenim kaygısının kişinin İngilizce seviyesinin yetersizliği ile bağlantılı olan özgüven problemi ile yüksek oranda ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye'de yapılan bazı çalışmalar, İngilizce öğrenen kimselerin yabancı dil öğrenim kaygısı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir (Baş, 2014; Öztürk ve Gürbüz, 2014; Yıldırım, 2007). Uzun yıllar boyunca öğrenciler bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenirken problemler yaşamışlardır, bunlardan biri de motivasyondur.

Öğrencilerin çoğu motivasyonları olmadığı için dil öğrenme konusunda kaygı hissederler (Kara, Ayaz ve Dünder, 2017, s. 67). Gardner'a (1985) göre motivasyon nedeniyle ortaya çıkabilecek kaygı, öğrenilen hedef yabancı dildeki yeterliliği ve başarıyı etkilemektedir. Akademik amaçlı İngilizce müfredat tasarlayanların çoğunun öğrencilerin akademik ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olmamaları ise başka bir husustur (Kırıkgoz, 2009). İnal, Evin ve Saraçoğlu (2005) tarafından yürütülen deneysel bir çalışmada öğrencilerin İngilizce akademik başarısının dile karşı takındıkları olumlu tutum ile yüksek oranda ilişkili olduğunu kanıtlamıştır. Dil ile ilgili yaşanan bir başka problem ise göz ardı edilemeyecek düzeyde olan öğretmenin rolüdür. İngilizce öğrenen Türk öğrenciler bu ikinci dil topluluğu ile çok fazla doğrudan temas halinde olmadıklarından dolayı öğretmenler ezberlemeye ve talimat vermeye dayalı geleneksel dil öğretim yöntemini kullanırlar (Kara, Ayaz ve Dünder, 2017). Ankara'da 530 ilkokul ve ortaokul öğretmeni üzerinde yaptığı çalışma neticesinde Haznedar (2010) dil öğretmenlerinin %70'inin kökeni 1960'lara uzanan ezberleme ve tekrarlama yöntemini halen daha kullandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, bunların yaklaşık %75'inin ikinci dil konuşma becerisini pratiğe dökme şansı sunmayan dil bilgisi ve çeviri yöntemini tercih ettiklerini belirtmiştir.

Sınavlarına girmemiş olmaları ve yaklaşık %30'unun konuşma becerisini test etmeyen ve dahası herhangi bir uluslararası geçerliliğe sahip olmayan KPDS'yi (Kamu Personeli Dil Sınavı) almış olmasıdır. Bu nedenle öğretmenler uluslararası kabul görmüş

bir dil sınavına girmeli ve seviyelerini düzenli olarak belgelemelidirler (Haznedar, 2010). Araştırmacılar Türkiye'de daha nitelikli dil öğretmenlerine sahip olmak için dil öğretmenlerinin daha güncel ve etkili öğretim tasarımları ve etkinlikleri içeren eğitim programları ile eğitilmesini önermektedir (Kara, Ayaz ve Dündar, 2017, s. 78).

Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ezberleme ve talimat vermeye odaklanan geleneksel tarzdan iletişim ve anlama dayanan yeni tarza geçmeye karar verdiyse de (Haznedar, 2010), öğretmenler kendilerine sunulan yeni yöntemin farkında olmalarına rağmen eski yöntemi kullanmaya devam etmektedir. MEB öğretmenleri çağdaş öğretim yöntemlerini kullanmaya teşvik etmek için eğitim verilmesini önermektedir (Kara, Ayaz ve Dündar, 2017, s. 78), dil öğretmenlerinin çoğunun dil öğretiminin iletişimsel yöntemlerinin farkında olmalarına rağmen bunları kullanamadıklarını ifade etmiştir. Kalabalık sınıflar, iletişim materyallerinin hazırlanması için sürenin kısıtlı olması, yüklü müfredatlar, teknoloji ve ekipmanların mevcut olmaması gibi nedenler bu yöntemlerin uygulanmasını engelleyebilmektedir. Öğretmen öz-yeterliliği Yabancı Dil olarak İngilizce (EFL) öğrenenlerin sözlü üretim becerileri üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlilikleri ile dil sınıflarında iletişimsel etkinlikleri kullanmaya hazır olma istekleri arasında pozitif bir ilişki mevcuttur (Demir, Yurtsever ve Çimenli, 2015). Böylelikle, iletişim etkinliklerinin öğretmenler tarafından kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerinde ilerlemeye yol açacağı aşikâr olduğundan, öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeyleri çok önemlidir. Son olarak, iletişimsel faaliyetler öğretmenlerin kendi sözlü üretim yeteneklerini geliştirerek onlara yardımcı olabilir (Uysal, 2012). Öğretmenin öğretim süreçlerinde karşılaştığı zorluklardan biri, dil öğrenimi için materyal seçimi ve fiziksel ortamdır. Türkiye'de yayınevleri olmasına rağmen, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin kendi ders kitaplarını seçme özgürlüğü yoktur. İngilizce ders kitapları bir grup uzman tarafından hazırlanmakta olup bu durumun EFL derslerinde sorun yarattığı görülebilmektedir (Kara, Ayaz ve Dündar, 2017). Hutchinson'a (1987) göre, iyi bir materyal potansiyel bilgi ve beceri sunarak öğrenciler için bir ya da daha fazla ilginç metine, eğlenceli etkinliklere ve fırsatlara sahip olmalıdır, zira iyi bir materyal hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme şansını artırarak onlara yardımcı olur (Kızıldağ, 2009). Ayrıca yapılan araştırma ders kitaplarının yetersiz bir şekilde tasarlandığını ve tamamlayıcı materyallerin iletişim ihtiyaçlarını

karşlamak hususunda eksik olduğunu teyit etmektedir. Öte yandan, Yılmaz (2008) Türk okullarında kullanılan İngilizce ders kitaplarının ağırlıklı olarak gramer ve okumaya odaklandığını ve sözlü iletişim becerileri sağlayan ortamın yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın problem cümlesini, “Oyun tekniğinin ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” sorusu oluştururken, çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Oyun tekniğinin ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin yabancı dil kaygısı üzerindeki etkisi nedir?
2. Oyun tekniği ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısını nasıl etkilemektedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı oyun tekniklerini kullanarak yabancı dil öğrencileri arasında yabancı dil kaygısı düzeyini düşürmek suretiyle öğrencilerin becerilerini ve motivasyonlarını geliştirmek, etkileşimlerini teşvik etmek, yaratıcı olmalarına yardımcı olmak, işbirliği yoluyla ve gruplar halinde çalışarak rekabeti artırmaktır.

Bu çalışmada öğrencilerin oyun tekniğini uygulayarak kaygıya neden olan zorlukların üstesinden gelmeleri beklenmektedir. Daha sonrasında İngilizce dersinde oynanan oyunlar ve bu oyunların her birinin öğrencilerin öğrenme esnasında karşılaştıkları hangi zorluğu çözmeye odaklandığı açıklanacaktır.

Oyun tekniği geleneksel öğretim yöntemini destekleyen tamamlayıcı bir araçtır. Bu teknik dili gerçek hayatta uygulamak için iyi koşullar yaratarak öğrencinin kaygısını azaltmak ve başarılarını artırmak amacıyla uygulandığında diğer öğretim teknikleri arasında en etkili olanıdır (Richard-Amato, 1996). Oyunların eğlence ile ilişkilendirilmelerine rağmen, ders atmosferinin sıkıcı kısımlarını eğlenceli ve zevkli hale getirebilirler. Ancak, kurallara uyma, problem çözme, yaratıcılık, gruplar halinde çalışma ve sportmenlik gibi öğrencinin farklı becerilerdeki deneyimini zenginleştirilmesi

bakımından pedagojik değeri de göz önünde bulundurulmalıdır. Esas olarak, öğrenme süreci sıkıcı olmamalı, ezberleme ve tekrara dayanmamalıdır. Böylece oyun tekniği, geleneksel öğretim yöntemine hayat kazandırır ve öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeye ve kalıpların dışında düşünmeye odaklanır, motivasyonlarını geliştirir, etkileşimi teşvik eder, dil kaygısını azaltır ve sonuç olarak öğrencilerin başarısını artırır.

şüphesiz motivasyon, yabancı dil edinimi ve öğreniminde çok önemli bir faktördür. Böylece oyunlar utangaç öğrencileri motive ederek dil kaygısını azaltmalarında önemli bir rol oynar, katılım göstermelerini sağlar, fikirlerini ve duygularını ifade etme fırsatı verir. Sözlü bir sınıfta, öğrenci yabancı dili sınıfın önünde konuşması gerektiğinden ve öğretmen tarafından zayıflıklarının ortaya konulması nedeniyle olumsuz değerlendirme korkusu yaşayabileceğinden, yüksek düzeyde kaygı yaşar. Bu bakımdan oyun tekniği stresi düşürebilir çünkü utangaç öğrenci oyunu oynamak ve kazanmak için konsantre oldukça hatalarına odaklanmaz. Diğer taraftan, eşler ya da gruplar halinde çalışarak kendilerini rahat hissettikleri, yardım istemek ve kibarca rica etmek gibi iletişim becerilerini geliştirdiği ve herkes sırası geldiğinde oynadığından dolayı işbirliğini teşvik ettiği için oyunlar öğrencilerin hissettikleri kaygının üstesinden gelmelerine ve başarılı olmalarına yardımcı olur. Oyunlar ayrıca dil edinimi sürecini kolaylaştırarak kaygıyı azaltmakta, öğrencinin katılımını sağlayarak oyunu kazanmaya teşvik etmekte ve sonuç olarak daha hızlı öğrenmesini sağlamaktadır. Ricerd Amato (1988), oyunların kaygıyı azaltabileceğini ve dil edinimini kolaylaştırabileceğini belirtmiştir. Başka bir deyişle, oyun tekniği uygulandığında oluşan atmosfer öğrenciyi rahatlatır, öğrencinin daha fazla hatırlamasına yardımcı olur ve girdi sürecini kolaylaştırır.

Sonuç olarak oyun tekniği kullanımı, dil kaygısını azaltmak, öğrenciyi motive etmek, öğrencinin becerilerini geliştirmesine ve kelime dağarcılığını zenginleştirmesine yardımcı olmak için rahat bir atmosfer yaratır. Ayrıca dil pratiği yapmak için iyi bir yol olabilir, böylece öğrenci edindiklerini ortaya koyabilir ve gerçek hayatta uygulamaya koyabilir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Oyunlar öğrencinin düşüncelerini ifade etmesini, rahat bir ortamda hata yapmaktan korkmadan korkusuzca karar vermesini sağlayan etkili araçlardır. Oyun oynamak öğrencilere esnek düşünebilme şansı verir, çünkü oyunlar aracılığıyla öğrenme, keşfetme, analiz etme, yorumlama, problem çözme, ezberleme ve fiziksel aktivite gerektirir (Foreman 2003, s. 16). Öğrenciler gruplar halinde çalışarak hatalarından ve birbirlerinden öğrenebilirler. Dahası, oyun aktiviteleri yoluyla öğrendikleri yeni bilgilerini kullanma ve yaşamın farklı durumlarında uygulama becerisine sahip olurlar. Öte yandan oyun tekniği yaratıcılığa ve daha üst seviye düşünmeye izin verir. Klasik durumda öğretmen soru sorduğunda evet ya da hayır gibi tipik cevaplar alınır, ancak oyunlar öğrencinin düşüncelerini açıklayarak ve kendisini ifade ederek çoklu cevaplar vermesine izin verir. Öğrenciler derse katılımlarını iyileştirerek kelime dağarcıklarını zenginleştirirler. Öğrenme esnasında oyunları uygulamak, “Nasılsın?”, “Kaç yaşındasın?” ve “Adın ne?” gibi açık uçlu sorular sormaya kıyasla gerçek hayata çok daha fazla benzemektedir. Yabancı dil öğrencilerine birinden özür dilemek, bir emir vermek, birini davet etmek gibi gerçek hayatta yaşanabilecek durumlar diyalog aracılığıyla sunulabilir ve bu durum oyunlar iyi uygulandığında mümkün olabilir. Öğretmen farklı bir açık uçlu cevap vermelerini ya da cümleyi bitirmelerini isteyerek ya da belirli bir harfle başlayan cümle vererek doğru yanıtı öğrencilerle paylaşabilir. Diğer taraftan öğrenci bilgiyi farklı şekillerde alıp işlediği için oyunlar Gardner’ın çoklu zekâ kuramını destekler. Bu bakımdan, oyun tekniği iletişime bağlı olduğundan, öğretmenin farklı stratejiler ve tarzlar kullanması gerekmektedir. Kinestetik görsel uyarım, malzemenin analizi ve yorumlanması. Esasen, oyunlar etkileşimi teşvik eder, yabancı dil öğrencisinin amacı bağımsız ve akıcı bir şekilde konuşmaktır ve pratik yapmadığı takdirde bu gerçekleşmeyebilir. Böylece etkileşimli oyun, öğrenciler hata yapsalar da özgürce konuşmalarına izin verir ve grup halinde çalışarak ortak hedeflerine ulaşırlar ve birbirlerinin hatalarından öğrenebilirler. Oyunlar aynı zamanda öğrencinin ve aynı grup içindeki diğer öğrencilerin kendine güvenini ve benlik saygısı geliştirir (Kiryk, 2010).

Bu çalışmanın, iletişime dayalı kuramsal yaklaşımla birleştirilmiş oyunları kullanarak öğrencileri yabancı dil sorularının üstesinden gelmek için motive etmeyi

denemeye teşvik etmesi beklenmektedir. Ayrıca, öğrencileri konuşma etkinliklerine aktif olarak katılmaya teşvik etmesi ve öğrencilerin iletişimsel becerilerinin kalitesinin artırılması konusunda özgün bir çalışma olması bakımından alan yazınına da katkı sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırmadan elde edilen veriler; 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı II. kanaat dönemi,
2. Niğde ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı Atatürk Ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri,
3. “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” ile geliştirilen “Gözlem Formu” ve “Görüşme Formu” sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Yapılan araştırmanın varsayımları şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin; “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği”ndeki maddelere samimiyetle cevap verdikleri,
2. Kullanılan “Gözlem Formu” ile “Görüşme Formu”na samimiyetle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Kaygı: Endişeyi yansıtan bir reaksiyondur olup (Liber ve Maries, 1967), kızarma ve kalp atışının hızlanması gibi fizyolojik eylemler ve tepkilerin yanı sıra kekeleme ve huzursuzluk gibi davranışsal tepkilere işaret eden duygusal bir histir (Zeidner, 1998).

Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Bireyin/öğrencinin herhangi bir yabancı dili öğrenirken yaşadığı kaygı durumu (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

II. BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kaygı

Kaygı kavramı, hayatta çeşitli ve belirli durumlarda ortaya çıkarak titreme ve kekeleye ya da yüz kızarması gibi şekillerde insanın davranışlarını etkileyen korku, endişe ya da dengesiz bir durum karışımı biçiminde kendini gösteren bir reaksiyon olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle kaygı, endişeyi yansıtan bir reaksiyondur, kızarma ve kalp atışının hızlanması gibi fizyolojik eylemler ve tepkilerin yanı sıra kekeleye ve huzursuzluk gibi davranışsal tepkilere işaret eden duygusal bir histir (Zeidner, 1998). Aynı zamanda tehlikeyle yüzleşmek için temel insan davranışlarından biri de olabilir (Yorgancı ve Özyeşil, 2009). Kaygı araştırmacılar tarafından öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen temel insani duygulardan biri olarak tanımlanmıştır (Aida, 1994; Horwitz, 1986; Gardner, 1991). Aydın ve Zengin (2008) tarafından ise, zayıflık anında ve potansiyel ya da algılanan tehlikeye hazırlanırken hissedilen duygusal bir durum olarak tanımlanmıştır. Kaygı, öğrencinin hisleri ve duyduğu özgüvene uygun olarak öğrencinin psikolojisi ile ilişkisi olan karmaşık bir yapıdır (Celement, 1980). Morgan'a (1981) göre kaygı, sorunun ne olduğunu bilmeksizin bir şeye karşı korku hissedilen gizemli bir durum veya hal olarak tanımlanmıştır. Blau (1955) kaygıyı, tehlikeyle yüzleşildiğinde, güçsüz hissedildiğinde ve beklenen bir tehlike karşısında gerginlik hissedildiğinde ortaya çıkan rahatsız edici duygusal durum olarak tanımlamıştır. MacIntyre ve Gardner (1993) kaygı kavramını belirli bir durum ikinci dilin kullanılmasını gerektirdiğinde ve kişi ya da öğrenci bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığını hissettiği durumda ortaya çıkan korku deneyimi olarak tanımlamıştır. Kaygı çok geniş çeşitliliğe sahip olan duygusal ve davranış bozukluklarından biridir (Rachel ve Chidsey, 2005). Kaygı, kişi belirli bir durumla karşılaştığında fiziksel, duygusal ve zihinsel değişiklikler aracılığıyla ortaya çıkan bir tür heyecandır (Taş, 2006). Benzer şekilde Zhang de (2001) kaygıyı öğrencinin bir öğrenme görevini gerçekleştirirken yaşadığı psikolojik gerilim olarak tanımlamıştır.

Kaygı kavramı alanında araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalara bir göz atıldığında, çoğunun kaygı hakkında aynı fikirlere sahip olduğu, böylece kaygının gerginlik, vehim, sinirlilik ve otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkili endişe duygusu olarak tanımlanabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Horwitz ve Cope, 1986, s. 125).

2.2. Kaygının Türleri

Yeni bir dil öğrenmenin insanlara sosyal ve akademik hayatlarında çok fazla kolaylık getirmesine rağmen sorunlu durumlara da neden olmaktadır, bu sorunlardan biri kaygıdır. Aslında farklı kaygı türleri ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar ortaya koymuştur (şahin, 2013). Başarı için bazen kaygıya ihtiyaç duyulduğunu bilmek kişiye şaşırtabilir, bu tür kaygılara kolaylaştırıcı veya yararlı kaygı adı verilir (Oxford, 1999). Bu tür bir kaygı belirli bir görevi başarmak için gereklidir, bu nedenle bu tür bir kaygı dil öğrenimi ile olumlu yönde ilişkilidir (Ehrman ve Oxford, 1995). Brown (2001) öğrenci metanetsiz ve bu gerilimden yoksun olduğunda, bunun zayıflatıcı veya zararlı kaygı adı verilen başka bir tür kaygıya yol açabileceğini ve bunun dil öğrenimi sürecini engelleyebileceğini belirtmiştir.

Spielberger (1983), kaygı türlerini şu şekilde sıralamıştır; akademik ve günlük kaygı. Akademik kaygı öğrenim sürecinde ortaya çıkarken günlük kaygı akademik yaşamda her gün yaşanmaktadır. Otonom sinir sisteminin uyarılması ile ilişkili gerginlik, korku, sinirlilik ve kaygı ortak duygular olarak tanımlanmaktadır (Spielberger, 1983).

Genellikle kaygı üç türe ayrılır; kişisel kaygı, duruma özgü kaygı ve olay kaygısı (MacIntyre ve Gardner, 1989, 1991). Birinci tür kaygı kişiseldir; yaşamın farklı durumlarında onlarca farklı şekilde olma eğilimi gösterir (Spielberger, 1983). Başka bir deyişle, kişisel kaygısı olan bireyler yaşamdaki farklı durumlar hakkında endişe duyarlar ve bu durum kaygısı durumdan duruma ve zaman zaman farklı olabilir. İkinci tür kaygı duruma özgüdür; iyi tanımlanmış bir durumda karşılaşılan kaygıya işaret eder (MacIntyre ve Gardner, 1991a). Üçüncü tür kaygıya olay kaygısı denir; bu, belirli bir zamanda belirli bir durumda oluşan stres anlamına gelir (Spielberger, 1983) ve buna çeşitli fiziksel tepkiler (terleme, ağız kuruluğu, kas kasılmaları, vb.) eşlik eder.

Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), kaygının yabancı bir dilde konuşmak gibi belirli bir durumla sınırlı olduğu durumda kaygıya spesifik denir. Ve genellikle kaygılı olanlar için buna genel kaygı denir. Kaygıya dair üç yaklaşım sürekli, durum ve olaya özgü kaygı olarak tanımlanmıştır (Gardner ve MacIntyre, 1994). Aynı şekilde Phillips de (1992) genel kaygıyı üç türe ayırmıştır. Bunlardan biri büyük ölçüde farklı durumlarda kaygı sergileme konusunda kararlı bir eğilim olan sürekli kaygıdır. Bu sabit bir kişilik özelliğidir (Scovel, 1978). Diğeri ise, sadece bazı koşullarda kaygı sergileme yönünde sabit bir eğilim olan durum kaygısıdır. Belirli eylemlere verilen geçici bir yanıtıdır. (Spielberger, 1983). Bu nedenle söz konusu kaygı, bazı insanların kolaylıkla kaygılı olmaya yatkın oldukları nispeten kalıcı bir kişilik özelliğidir (Gardner ve MacIntyre, 1994). Üçüncü tip, duruma özgü kaygı, belirli bir durum veya olayla ortaya çıkmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1991). Geçici durumlarla ilişkilidir ve bu şartlar ortadan kaldırıldığında öğrenci desteklenmiş veya teşvik edilmiş olacaktır.

Yabancı dil kaygısı genel kaygı türlerinden farklıdır, çünkü dil öğrenim sürecinde öğrenen tarafından geliştirilen inanç ve tutumlar ile yakından ilişkilidir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Dil öğrenme kaygısı başlığı altında kaygı kavramından bahsederseniz, dilbilimsel araştırmalar yabancı bir dil öğrenmenin belirli bir durum olarak sınıflandırılabileceğini göstermiştir (Horwitz, 2001; Woodrow, 2006).

Tobias (1986) tarafından yapılan araştırmadan kaygı müdahale modeli ve müdahale erişim modeli şeklinde iki kaygı modeli ortaya çıkmıştır. Müdahale erişim modeli, kaygıyı daha önce öğrenilen materyalin hatırlanmasının çıktı aşamasında engellenmesi ile ilişkilendirmektedir. Diğer taraftan müdahale becerileri eksikliği modeli ise yetersiz çalışma alışkanlıkları veya bilgi eksikliğinin bir sonucu olarak öğrenmenin girdi ve işleme aşamalarındaki problemler ile ilişkilendirilmektedir. Ve son zamanlarda dil öğrenimi alanında yapılan araştırmalar bu teoriyi desteklemektedir (MacIntyre ve Gardner, 1994, Bailey ve Daley, 2000).

Esasında Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) dil kaygısını genel kaygıdan farklı olarak değerlendirmiştir; bu yüzden yabancı dil kaygısını üç gruba ayırmışlardır: İletişim kaygısı, olumsuz değerlendirme ve sınav kaygısı. İlk olarak iletişim kaygısı; birey söz

konusu dil hakkında olgun fikirlere ve düşüncelere sahipken olur, ancak iletişim becerisi bakımından bu fikirler ve düşünceler dili henüz olgunlaştırmamıştır. Başka bir deyişle, öğrencinin dili hakkında yeterince fikri vardır ve kendine inanır, ancak diğer insanlarla iletişim ya da ilişki kurmaktan korkar. Bu yüzden, insanlarla iletişim konusunda bir tür utangaçlık ve korkudur. Bir grupla yabancı dil konuşmakta zorluk çeken kişi; sınıfta konuşma konusunda kesinlikle daha fazla zorluk yaşayacaktır. İkinci olumsuz değerlendirme, akademik değerlendirme sürecine bağlı olarak sınavda başarısız olma korkusudur. Sınavda başarısız olma korkusundan kaynaklanan bu tür kaygıda, yabancı dil öğrenenler diğerlerine karşı olumlu bir izlenim bırakmadığını hissetmektedir. Başka bir deyişle bu başkalarının değerlendirmesi karşısında yaşanan korkudur ve kişi beklenmedik bir izlenim bırakmaktan ve diğerleri önünde başarısız olmaktan korkar. Son olarak sınav kaygısı; başarısız sosyal izlenim bırakma korkusu olan yabancı dil öğrencilerinin olumsuz değerlendirilmesinin bir sonucudur (Horwitz ve Young, 1991).

2.3.Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı

Başka bir dil öğrenmeye çalışan her insan hata yapma ve başkaları tarafından yanlış anlaşılma korkusu bakımından ele alındığında kaygıdan etkilenebilir. Kaygı davranışlarımızı zaman zaman olumsuz yönde etkileyebilen ve başarısızlığa yol açabilen bir duygu olarak değerlendirilebilmektedir. Aslında, yabancı dil öğrenme kaygısı öğrenciler arasında yaygındır. Birçok öğrenci yabancı dil öğrenimi esnasında kaygıyla karşı karşıya kalmaktadır ve ikinci dil öğrenimi esnasında meydana gelen olumsuz tepki olduğu için bu durum öğrenme sürecini engellemektedir (Dewaele ve Alsaraj, 2013).

Kaygı alanında çalışan bazı araştırmacılar bunun farklı dil boyutlarının geliştirilmesi, konuşma, okuma, dinleme ve yazma üzerindeki rolünü araştırmıştır. Yabancı dil öğrenme kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar, derste konuşan öğrencilerin en yüksek kaygı düzeyini ürettiğini göstermiştir. Pimsleur, Sundland ve MacIntyre (1964) öğrencilerin yabancı dil konuşmasını gerektiren dil kurslarının konuşma gerektirmeyen kurslardan daha fazla kaygı ürettiğini ortaya koymuştur. Young (1999) tarafından yürütülen çalışma, bir dil sınıfındaki öğrencilerin akranlarının önünde konuşmak zorunda kaldıklarında daha kaygılı hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Okuma becerisi konusunda

Lee (1999), ikinci dilde okuma ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi bilişsel talimatlar açısından tartışmış ve okuma süreci hakkında bazı yanlış anlaşılabilir düşüncelerden bahsetmiştir. Birinci yanlış kanı şudur: Başarılı okuma anlama sorularının cevaplanması anlamına gelir, çünkü anlama soruları metinle etkileşimlerini engellemektedir. İkincisi, okuma özel bir eylemdir ve nihayetinde okuyucunun okuması gerektiğinde kendilerini yalıtılmış hissederler. Okuma doğrusal bir süreçtir. Bu, okumanın arkasındaki amacın metni bitirmek ve sayfanın sonuna ulaşmak olduğu anlamına gelir. Yazma becerisinin diğer dil becerilerinden daha az kaygılı olduğuna inanılır. Bu yanlış bir düşüncedir. Çünkü öğrenciler açısından ele alındığında öğrenciler yazma becerisine sahip olmayabilir ya da yazmada kaygıya yol açan yetersizlikleri bulunmaktadır. Bazı öğrenciler için öğretmen ya da eğitmen gibi bir başkası tarafından değerlendirilmeleri onları kaygılandırmaktadır. Dil bilgisine daha fazla dikkat etmek başarısızlık korkusuna ve bu da kaygıya neden olabilir (Leki, 1999). Dinlediğini anlama becerisi açısından, bazı öğrenciler dinlerken her kelimeyi anlaması gerektiğini düşünürler ve bazı bilinmeyen kelimeleri anlamadıklarında hayal kırıklığına uğralar (Campbell, 1999).

Yabancı dil öğrenme sürecinde, öğrencinin uyguladığı talimatlar ve benlik saygısı öğrenme için önemli etkiler olarak kabul edilir. Tseng (2012), ayrıca, dil bileşenleri ve öğrenenler arasında bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Krashen (1991), benlik saygısı düşük olan ve başkalarının düşüncelerinden duydukları memnuniyet ve endişelerle ilgilenen kimselerin, dil öğrenmede de endişeli olduklarını ifade etmiştir. Young (1991) yabancı dil öğrenenlerin yabancı dil öğrenmenin çok zor bir iş olduğu ve bu dili öğrenmede başarılı olmanın imkânsız olduğu yönünde bir fikrinin olduğunu iddia etmiştir. Ayrıca, bu kimselerin yabancı dil öğrenme konusunda yüksek beklentileri olabilir.

Birçok araştırma sonucu öğrencilerin dil öğrenme konusunda yüksek kaygılı olduklarını göstermektedir (Zhang ve Zhong, 2012, s. 28). Dil öğrenme kaygısının ortaya çıkma nedeni öğrencilerin dil hakkındaki düşünceleri ve inançları olabilir, zira yabancı dil öğrenmenin tamamen kusursuz olması gerektiğini düşünürler (Horwitz, 1986).

2.4.Yabancı Dil Öğrenme Kaygısının Sebepleri

Kaygı kavramını ve türlerini belirledikten sonra kaygının ardındaki nedenleri vurgulamak gerekir. Kaygı ile ilgili çalışmaların sonuçları ele alındığında bunların genellikle kaygıya neden olan faktörlerden biri olan öğrencilerin yabancı dil yeterlilik düzeylerine odaklandığı görülmüştür. Bu faktörlere ek olarak, öğretmenlerin davranışları, derslerinin zorluk düzeyi, öğrencilerin dil yeterliği ve kültürden kaynaklanan farklılıklar da kaygıya neden olan faktörler arasında değerlendirilmektedir (Aydın ve Zengin, 2008).

Bailey'in (1983) araştırmasına göre, yabancı dilde uzmanlaşan diğer öğrenciler ile kendilerini kıyaslayan öğrencilerin kaygılı olma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle, öğrenciler aynı sınıftaki diğer öğrenciler ile kendilerini kıyasladıklarında ve diğer öğrenciler dil alanında daha iyi olduklarında kendi dil seviyelerini yetersiz hissetmektedirler ve bu durum öğrencilerin kaygı hissetmelerine neden olabilir. Aynı çalışma sınav sırasında yapılan hataların öğretmenin öğrencilere karşı davranışlarını etkilediğini ve bunun kaygıya yol açtığını ortaya koymuş olup bu bulgu Ellis ve Rathbone (1987) tarafından vurgulandığı üzere öğretmenlerin tehdit edici soruları karşısında öğrencilerin kaygı hissetmeleri ile aynı doğrultudadır. Kaygıya yol açan nedenlerden biri, dil dersinin zorluk seviyesi ya da öğrencinin dil konusundaki beceri düzeyidir. Young (1990) ve Price (1991) yaptıkları çalışmalarda dil derslerinin veya kurslarının zorluk düzeyinin yabancı dil kaygılarının düzeyi ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmacılar ve uzmanlar, yabancı dil kaygısına neden olabilecek birçok faktörün mevcut olduğunu belirtmektedir (Hamamcı ve Hamamcı, 2015). Dahası ilgili çalışmalarda vurgulanan bu faktörler şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencinin öğrenme motivasyonu,
2. Öğrencilerin dil hakkındaki görüşleri,
3. Öğrencilerin kişilikleri,

4. Dil öğretmenlerinin öğrencilerle etkileşim şekli,
5. Öğrencinin yabancı dil geçmişi,
6. İşbirlikçi gruplar ile öğrenme (Hamamcı ve Hamamcı, 2015).

Kaygı, öğrencinin inançlarından, gerçekçi olmayan öz güvenden, içinde bulunduğu rekabetçi doğadan ve olumsuz değerlendirme korkusundan kaynaklanabilir (Zhang ve Zhong, 2012). Benzer şekilde aşağıdaki ifadeler farklı dil öğrencilerinin günlüklerinden alınmıştır.

"Öğretmen açıklamalar yaparken kalbim şiddetle atıyor ve kendi kendime şunu söyleyip duruyorum: Şimdi sıra bende olacak ".

"Bugünü ve hissettiğim utançı asla unutmayacağım. Her şey, İngilizce öğretmeni benden tahtaya birkaç cümle okumamı istediğinde başladı."

(Cherchalli 1988; Bailey, 1991).

Öğrencinin gerçekçi olmayan düşünceleri hakkında daha fazla açıklama için Horwitz (1988) üniversitede yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerin farklı inançlarını incelemiş ve sonuçlar öğrencilerin büyük bir konuşma kaygısına sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca bunun sonucu olarak öğrenciler müdahale edilip düzeltilmedikleri müddetçe yabancı dili konuşmaya çalışmamaları ve bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmemeleri gerektiğini düşünmektedirler (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Dahası, bazı öğrenciler dil öğrenmeyi hafife almakta ve bir ya da iki yıl veya daha azının başka bir dile hâkim olmak için yeterli olduğunu düşünmektedirler (Horwitz, 1988). Bu gibi düşünceler, aslında bazı öğrencilerin yabancı dil öğrenme verimliliğinden yoksun oldukları düşünüldüğünde hayal kırıklığına neden olabilmektedir (Price, 1991).

Gerçekçi olmayan inançlara ek olarak, öğrenciler dil öğrenme konusundaki beklentilerine ulaşamadıklarında gergin olabilmektedirler (Kitano, 2001). Teyp veya video dinlerken kendileri için yüksek standart olarak belirledikleri anadilinde konuşan konuşmacıya maruz kalan öğrenciler, anadilinde konuşan konuşmacı ile kendilerini kıyasladıklarında kaygı hissetmektedirler.

İster yabancı dil olsun ister ana dil olsun, zayıf dil yetkinlikleri diğer bir dil kaygısı kaynağıdır. Sparks ve Ganschow (1991) anadillerinde zorluklarla karşılaşan öğrencinin yabancı dilde benzer problemler yaşadıklarını ve bunun onları kaygıya sürüklediğini ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin İngilizce yeterliliğinin düşük olmasının kaygı hissetmelerinin arkasındaki nedenlerden biri olarak değerlendirilebileceğini bildirmiştir (Tusi, 1996). Aslında, zayıf dil öğrenme yeteneklerinden kaynaklanan kaygı her zaman gerçek değildir. Başka bir deyişle, kendine güveni düşük olan öğrencilerin yabancı dil yeterlilik düzeyi de akranlarına kıyasla düşüktür (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Daly, 1991). Bazen öğrencinin bizzat kendisi, dil öğrenmedeki yeterlilik düzeyini azaltmaktadır (Horwitz, 2001; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Price (1991)'a göre, kaygı bazen öğrencinin öz-değerlendirmesinden kaynaklanır ve sonrasında öğrenci iletişimde zorlanmaya başlar. Bailey (1983), Young (1991), Horwitz ve diğerleri (1983) gibi birçok uzman olumsuz değerlendirme ve rekabetçilik korkusunun kaygıya yol açan başlıca nedenlerden olduğunu dile getirmiştir. Dil öğrenen kimse genellikle yeteneklerini diğerleriyle karşılaştırmayı önemseme eğilimindedir. Başka bir deyişle, bazen öğrenciler kendilerini diğerleriyle kıyasladıklarında kendi yeteneklerini hafife alma eğilimindedirler. Bailey (1983) ikinci dili öğrenmede rekabetçiliğin ve öğrencilerin yeteneklerini diğerleriyle karşılaştırmaya istekli olmasının kaygıya yol açtığını iddia etmiştir. Öte yandan Kitano (2001), olumsuz değerlendirme korkusunun kaygılı öğrencilerin kişiliğinin bir parçası olduğunu, öğrencilerin kendilerinin kaygı, sınıfla ilgili kaygı, beceriye özgü kaygı ve toplumun dayattığı kaygı ile ilişkili hale geldiğini düşünmektedir. Bazen öğretmenler, sınıf arkadaşı ve sınıf içi uygulamalar veya etkinlikler de kaygıya neden olmaktadır.

Aslında, öğretmenle ilgili dört faktörden bahsederek, öğretmenlerin kaygıya yol açabilecek rolleri vurgulanmalıdır. Bunlar öğretmenin dil öğretimine dair inançları, hata düzeltme şekilleri, algılanan destek seviyesi ve öğretim tarzıdır. Öğretmen kendi rolünü kolaylaştırıcı veya yönetmen yerine hata düzeltici olarak düşündüğünde öğrenci kaygı hissetmektedir. Sınıfta kontrolü kaybetme korkusundan dolayı ekip çalışmasına ek olarak (Young, 1991) öğretmen, öğrencilere kendilerini ifade etme şansı tanımadan sınıfta konuşmakla sorumlu olan kişinin her zaman kendisi olması gerektiğine inanmaktadır (Tsui, 1996). Ayrıca öğretmenlerin daha fazla konuşmasının öğrencilerin daha az

konuşması anlamına geldiğini vurgulamıştır. Young'a (1991) atıfta bulunarak, bazı öğrencilerin hatalarının düzeltilmesinden korktukları için öğretmen tarafından düzeltilmenin katı bir biçimde kaygı yaratabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Oxford'a (1999) göre kaygı büyük ölçüde öğretmenlerin öğretim tarzı ile ilişkilidir. Müfredat belirsiz ya da sınırlı olduğunda öğrenci hoşnutsuz olmaktadır.

Kaygı sınıf arkadaşlarından da kaynaklanabilmektedir. Yabancı dil yeterlilik seviyesi diğerlerine kıyasla yüksek olduğunda da öğrenci büyük ölçüde stres yaşamaktadır. Başka bir deyişle, öğrencinin yabancı dil yeterlilik seviyesinin diğerlerinden yüksek olduğunu düşünmesi düşük seviyedeki öğrenciler tarafından kıskanılmasına yol açmakta ve durumda söz konusu öğrenci kasıtlı hatalar yapabilmektedir. Böylece kaygı yaşayan sadece düşük yeterliliğe sahip öğrenciler değildir, aynı zamanda üst düzey öğrenciler de kaygı yaşamaktadır (Bailey, 1991). Gregersen (2003)'in araştırma sonuçları tüm öğrencilerin hedef yabancı dilde yaptıkları konuşmaya akranları güldüğünde kaygı hissettiklerini göstermiştir. Sınıf karşısında yapılan konuşmalar, sözlü sunumlar ve canlandırmalar sınıf içindeki en önemli kaygı kaynağıdır (Price, 1991). Dolayısıyla, bu tür etkinliklere ihtiyaç varsa, tüm sınıf yerine küçük gruplar halinde gerçekleştirilmelidir (Young, 1990). Sınıfta meydana gelen kaygının nedenlerinden biri de beceriye özgü kaygıdır.

Dil öğrenme kaygısı alanında yapılan birçok çalışma, yabancı bir dilde konuşmanın kaygıya yol açtığını göstermiştir (Sadiq, 2017). Price'ın (1991) yaptığı çalışmalara göre yabancı dil öğrencileri kusurlu aksanlarıyla sözcükleri telaffuz etme konusunda utangaçlık hissi yaşarken, bazı öğrenciler eksik kelime dağarcıkları nedeniyle sözlü sunum yapma yetenekleri konusunda kendilerini rahat hissetmemektedirler. Dili konuşmak için gerekli olan birçok kural yapısı öğrenciye kaygı yaşatmaktadır (MacIntyre, 1995). Hazırlıksız veya serbest konuşma da kaygıya yol açmaktadır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Konuşma en kaygı verici durum olarak tanımlansa da, dinleme becerisi de büyük ölçüde kaygıya yol açmaktadır (Young, 1992). Dinleme kaygısında, öğrenci hızlı konuşma, farklı aksanlar, zayıf telaffuz, çok yumuşak ses, bilinmeyen kelimeler ya da cümle yapısı gibi konuşmanın doğasından gelen şeylerin karmaşık olduğunu hissetmektedir, bu nedenle dinlediğini anlama da kaygı

kaynaklarından biridir (Sadiq, 2017). İkinci dilde okumak da kaygıya neden olabilmektedir (Horwitz, Saito ve Garza, 1999). Birçok uzman okuyucuların metindeki her kelimeyi veya her fikri anlayamadıklarında hayal kırıklığı hissetmelerinin yanı sıra içeriğin üst seviye olması ya da kültürle ilgisiz alışılmadık unsurlar barındırması nedeniyle okumanın kaygı ile yakından ilişkili olduğu değerlendirilmesinde bulunmuştur (Lee, 1999). Kaygı öğrencilerin hedef dilde yazmaları istendiğinde de ortaya çıkabilmektedir. Öğrenciler yazma yetenekleri konusunda kaygılıdırlar, çünkü seviyelerinin fikirlerini ifade edecek kadar yetkin olmadığını bilmektedirler (Leki, 1999).

Toplumun dayattığı kaygı da dil kaygısında rol oynamaktadır. Öğrenci azınlıkların maruz kaldığı tehdit altında ise toplum içinde başka bir dil konuşur, zamanla kimliğini kaybeder ve anadil yetenekleri azalır. Ve bu durum toplumdaki bir grup üye öğrenciyi kendi dillerini konuşmaya zorladığında, öğrenci kaygı hissetmeye başlar zira ana dili tehdit altındadır ve kimliğini kaybetmeye başlar (Hilleson, 1996). Ayrıca öğrenme kaygısı probleminde kültür farklılıkları da dikkate alınmalıdır (Horwitz, 2001). Bazı öğrenciler dil sınıfına kendi değerlerini veya alışkanlıklarını getirebilir. Örneğin öğrenci kendi alışkanlıklarını açıklamak zorunda kaldığında kendisini rahatsız hisseder (Allen, 2003). Öte yandan, ebeveynlerin yüksek beklentileri önemli bir dil kaygısı kaynağıdır (Liao, 1999). Kısacası, yukarıda zikredilen öğrenme kaygısı kaynakları, öğrencilerin öğrenme performansına yansıyan ve kaygıya yol açan başarısızlıkların ardındaki nedenleri ve yaşadıkları zorlukları anlamak için bize net bir görüntü sunar.

2.5. Yabancı Dil Öğrenim Kaygısını Açıklayan Modeller

Dil kaygısını daha fazla tanımak için, vurgulanması gereken ikinci dil edinim modelleri veya teorileri mevcuttur, bu modellerden biri Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) ve Karshen'in (1982) yabancı dil kaygısı modelleridir.

2.5.1. Horwitz ve Cope'un Yabancı Dil Kaygısı Modeli

Horwitz, Horwitz ve Cope'un (1986) yabancı dil kaygısı alanındaki araştırması, yabancı dil kaygısını "dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan sınıf içi dil

öğrenimi ile ilgili kendine özgü algıların, inançların, duyguların ve davranışların ayrı bir karmaşık yapısı” olarak tanımlamaktadır (s. 128). Oldukça iyi bilinen makalelerinde, yabancı bir dil ile ilgili kaygının, yabancı dil öğrenmenin benzersizliğinden ortaya çıkan duruma özgü bir olgu olduğunu, bu tür kaygıların yabancı dil öğrenmeyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle, dil öğrenme kaygısı, herhangi bir genel durumdan ortaya çıkan diğer kaygılara benzemeyen, sadece dil öğrenimi ile ilgili olarak ortaya çıkan özel bir durumdur. Diğer taraftan genel kaygısı olan öğrencilerin yabancı dil kaygısıyla karşılaşmaları mümkündür. Bununla birlikte, başka bir konuda çok iyi olan ancak yabancı dil öğreniminde hayal kırıklığı yaşayan öğrencilere rastlamak yaygın bir durumdur. Dil sınıflarında öğretim süreci boyunca dil öğrencisini gözlemleyerek ve dil sınıflarına katılan 30 dil öğrencisinin geri bildirimlerini alarak teorilerini kanıtladılar. Bu teori, diğer akademik çalışma alanlarının yabancı dil öğrenimi ile aynı kaygı derecesine sahip olmadığını göstermiştir. Bu tür kaygıyı diğer akademik kaygılardan farklı kılan, diğer akademik çalışma alanlarının yabancı dil öğrenmenin sahip olduğu derecede benlik kavramlarına sahip olmamasıdır.

Bu teoriyi kanıtlarla destekleyen birçok çalışma bu teoriyi benimsemiştir (Trang, 2012). Örneğin, Gardner ve MacIntyre (1989) tarafından çeşitli öğrenme ölçütlerine ilişkin kaygı boyutunu test etmek için dokuz ölçek kullanılmıştır. Bunlar Fransızca dersi kaygısı ölçeği, İngilizce dersi kaygısı ölçeği, matematik kaygısı ölçeği, Fransızca kullanım kaygısı ölçeği, Sürekli kaygı ölçeği, bilgisayar kaygısı ölçeği, istatistik kaygısı ölçeği, test kaygısı ölçeği, izleyici kaygısı ölçeğidir. Gardner ve MacIntyre (1989), kaygının boyutu ile yazılı ve sözlü sınav notları dâhil olmak üzere farklı öğrenme ölçütleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yabancı dil kaygısının özellikle yabancı dil yeterliliği ile ilişkili olduğunu, öte yandan genel kaygının ise yabancı dil yeterliliğiyle ilişkili olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Chen ve Chang (2004) yabancı dil kaygısının duruma özgü kaygı için normatif olduğuna inanmaktadır. Makalelerinde ayrıca, yabancı dil kaygısının benzersiz bir tür kaygı olduğu anlamına gelen test özelliği ile akademik öğrenme tarihi arasında bir ilişki bulamamışlardır. Dolayısıyla bu sonuç, yabancı dil öğrenimi ile ilgili kaygının yabancı dil öğrenmenin benzersizliğinden kaynaklanan özel bir durum olduğu teorisini desteklemektedir.

Esasen FLCAS (Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği), öğrencinin yabancı dil kaygısı düzeyini değerlendirmeyi ve dil kaygısının dil öğrenme esnasında meydana gelen spesifik bir durum olup olmadığını ölçmeyi amaçlayan 33 maddeden oluşan bir araçtır. FLCAS maddeleri, “kesinlikle katılmıyorum”dan başlayarak “kesinlikle katılıyorum”a giden ve 1'den 5'e kadar numaralandırılan 5 noktalı Likert ölçeğine göre sınıflandırılmaktadır. Bu ölçek Horwitz (1991), Kim (2000) ve Liu (2006) gibi dil araştırmacıları dâhil olmak üzere geniş çapta kabul görmüştür.

Ayrıca Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) teorilerinde, kaygı ile yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiyi belirleyememenin bir nedeninin, yabancı dil öğrenimine özgü kaygı ölçütlerinin eksikliği olduğunu ileri sürmüşlerdir (Trang, 2012). Birçok araştırma ölçek faktörü ve kaygı ölçeği ile başarı ölçütü arasında yapılan korelasyon analizinin, yabancı dil kaygısının genel kaygıdan ayrı olduğunu ve yabancı dil kaygısı ile yabancı dil öğrenimi arasında açık bir ilişki olduğunu göstermektedir.

2.5.2. Krashen'in İkinci Dil Edinim Sürecine Dair Etkin Filtre Hipotezi

Krashen'in modelinin ikinci dil edinimi süreci alanında bir etki teorisi vardır ve bu teori dil öğrenimi üzerinde etkin faktörlerin dil edinimi ile nasıl ilişkili olduğunu desteklemektedir. Krashen (1982), ikinci dil üzerindeki etkin faktörlerin motivasyonlar, öz güven ve kaygı olarak sınıflandırılabileceğini ve bu faktörlerin girdinin beyindeki dil edinimi bölgesine ulaşmasını dolaylı olarak engelleyebileceğini belirtmektedir. Başka bir deyişle, bu teori ikinci dili etkileyen faktörlerin dil edinimi süreciyle nasıl ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Krashen'in teorisi, ikinci dili öğrenmeyi etkileyen faktörler ile dil edinim süreci arasında bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir.

Doğrusunu ifade etmek gerekirse, bu teori duygusal faktörler ile ikinci dil ediniminin başarısı veya başarısızlığı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Örneğin duygusal faktörler arttığında öğrenciler başarıyı engelleyen kaygıyı, gerginliği ve özgüven eksikliğini hissedebilirler. Öte yandan, etkin faktör daha az olduğunda bu durum kaygıya yol açmaz ve bu durum dil öğrencisinin girdiyi kolayca anlamasına yardımcı olabilir. Bir dil öğretmeni, öğrenciye vermek istediği ana fikre odaklanarak, dersin formatını göz ardı ederek ve öğrencisinin hazır olduğunu hissedene kadar erken sonuçlarda ısrar etmemek

gibi belirli stratejileri izleyerek öğrencinin kaygısını azaltabilir. Bu teoriyi kullanarak, öğrencinin karşılaştığı kaygı faktörünün azalması ile birlikte İngilizce öğrenme sürecinin geliştirilmesi beklenmektedir. Buna ilaveten, öğrenciler dili edinecek ve sınıftaki alıştırmalara katılma konusunda daha fazla cesarete sahip olacaklardır.

2.6.Yabancı Dil Kaygısı İle Dil Öğrenimi Arasındaki İlişki

Esas olarak kaygı hem olumlu hem de olumsuzdur. Olumludur çünkü öğrenci kaygı duyduğunda eyleme geçmeye hazırlanır ve karar verir. Öte yandan rahatsız edici bir halde karar vermek ya da bir durumda korku duymak belirsiz bir sonuca yol açacağından bu durumda kaygı olumsuz kabul edilmektedir. Scovel (1978), olumsuz kaygının yeni öğrenme göreviyle duygusal olarak mücadele ederek öğrenciyi motive ettiğini belirtmiştir.

Yabancı dil kaygısı üzerine yapılan birçok araştırma yabancı dil ile ilgili kaygının yabancı dil öğrenimi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Oteir & Al-Otaibi, 2019) ve bu etkiler beş grupta sınıflandırılmıştır. İlki akademik olamıdır. Çalışmalar, dil öğrenimi ile dil öğrenme kaygısı arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Horwitz, 2001). Akademik açıdan ele alındığında araştırmalar, yabancı dil kaygısı yüksek düzeyde olan dil yeterliliğinin düşük akademik başarıya yol açtığını işaret etmektedir. Bir başka akademik etki, öğrencinin dersi bırakmasıdır; yüksek seviyede kaygı duyan öğrenciler, dil derslerini düşük kaygısı olanlardan daha fazla bırakmaktadırlar (Oteir ve Al-Otaibi, 2019). İkincisi, sosyal olarak, yüksek kaygı düzeyine sahip öğrenciler, diğerleriyle iletişim kurmakla ilgilenmemektedir (Price, 1991). Üçüncüsü, bilişsel olarak, yabancı dil kaygısı bilginin bir öğrencinin bilişsel işleme sistemine ulaşmasını engelleyerek öğrenci üzerinde olumsuz etki yapabilmektedir (Oteir ve Al-Otaibi, 2019). Dördüncüsü, duygusal olarak, yabancı dil kaygısı öğrencinin motivasyonu ile yüksek oranda ilişkilidir, öğrencilerin motivasyonu ve tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Horwitz ve ark., 2010; Liu ve Huang, 2011). Son olarak, şahsen; Yabancı dil dersinde endişeli olduğunda öğrenci endişe, terleme, unutma gibi farklı belirtiler ortaya çıkabilmektedir (Oteir ve Al-Otaibi, 2019).

2.7.Yabancı Dil Öğrenim Kaygısının Dil Öğrenimi Üzerinde Etkisi

Öğrenciler, yabancı dil öğreniminde kaygıdan olumlu ve olumsuz yönde etkilenebilirler. Olumlu olduğunda; belli bir kaygı düzeyine sahip öğrencilerin çoğu başarılı olabilir ve bu durum öğrenme sürecini kolaylaştırır. Kaygı, öğrencinin motivasyonunu etkilediğinde ve öğrenme sürecini zorlaştırdığında olumsuz yönde etkili olabilir (Czasak, Dmoskas ve Paradowski, 2015, s. 35).

Birçok araştırmacı öğrencinin duyduğu kaygıyı onun akademik performansı ile olumsuz yönde ilişkilendirerek ele almıştır. Robinson (1966) bu hipotezi test etmek için Brigham Young Üniversitesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, yüksek akademik düzeydeki öğrencilerin düşük akademik düzeydeki diğer öğrencilere kıyasla daha az kaygı duyduklarını göstermiştir. Cinsiyet, sınıf atmosferi, yaş, öğretmen-öğrenci ilişkisi faktörlerinin tümü yabancı dil öğrencisini etkileyebilmekte ve kaygıya yol açabilmektedir (Tseng, 2012).

Araştırmalar cinsiyetin yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisini de ele almıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran dil öğreniminde daha iyi olduklarını iddia eden araştırmalar, bu yüzden kadınların yabancı dil öğreniminde erkeklerden daha fazla kaygı duydukları sonucuna varmışlardır. Ayrıca sınıf atmosferinin de yabancı dil öğreniminde önemli bir rolü vardır. Esas olarak sınıf arkadaş canlısı ve rahat olmalıdır. Ayrıca sınıfı öğrencilerin hatalarını düzeltmek için değil onların etkinlikleri ve yaratıcılıkları için bir mekân haline getirerek öğrencilerin kaygı düzeyini en aza indirecek şekilde düzenleme yapılmalıdır (Jafarigohar ve Behrooznia, 2012). Tseng de (2012) öğrenci-öğretmen ilişkisinin yabancı dil öğrenen öğrenciler üzerinde etkili olabileceğini dile getirmiştir. Öğrenci, öğretmenin veya kendisinden daha yüksek seviyede olan başkalarının önünde yabancı bir dil konuşmaya başladığında kaygı hisseder çünkü konuşmaya başladığında mükemmel olması gerektiğini düşünür ve bu durum kendine güvensizliğe yol açar.

Yaş da ayrıca yabancı dil öğrenimi üzerinde etkilidir. Dewaele (2002), Bailey ve Daley (1999) tarafından yapılan araştırma olgun ya da genç öğrencinin yabancı dil gramerini anlamada zorluklarla karşılaştığı ve bunun yol açtığı kaygı düzeyinin daha yüksek kaygı düzeyine sahip genç öğrencilerinkinden daha yüksek olma eğiliminde

olduğu sonucuna ulaşmıştır. MacIntyre ve Gardner (1994) ayrıca, yabancı dil öğrenen yaşlı öğrencilerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduklarını, çünkü genç öğrenciye kıyasla anlamak için çok daha fazla zaman harcadıklarını belirtmiştir. Aydın (2013) sınav kaygısı açısından ele alındığında daha yaşlı öğrencilerin İngilizce sınavları konusunda daha genç olanlardan daha fazla endişeli olduklarını ifade etmiştir.

2.8.Yabancı Dil Öğrenme Kaygısını Gidermede Kullanılan Yöntemler

Kaygının nedenlerini, zorluklarını ve yabancı dil öğrenmedeki etkisini belirledikten sonra, hem öğretmene hem de sınıftaki öğrencilere yardımcı olabilecek çeşitli öğrenme stratejileri önererek yabancı dil kaygısını azaltmak için bir çözüm aranmalıdır (Vraketta 2013).

Aslında, dil öğrenme teknikleri son yıllarda değişikliğe uğramıştır ve bu teknikler okuma, çeviri, kelime bilgisi ve dil bilgisi ile ilgili olmuştur (Hershner, 2016). Ayrıca yabancı dil kaygısı ile başa çıkmak için öğretim stratejilerine de önem verilmiştir ve Horwitz (1990) gibi birçok araştırmacı yabancı dil kaygısını azaltmayı tartışmıştır. Horwitz (1990) sistematik duyarsızlaştırmanın üç stratejik bileşenini önermiştir. Buna göre ilk olarak kaygının var olduğu durumda gevşeme öğrenilmeli, öğrencinin bilişsel durumunu değiştirme anlamına gelen bilişsel modifikasyon yapılmalıdır. İkincisi, öz-değerlendirmesi yönetilmeli son olarak becerileri eğitilmelidir.

Araştırmanın bu bölümünde, farklı bir yöntem kullanarak öğretmenin yabancı dil kaygısının üstesinden gelmedeki rolünün önemi vurgulanmalıdır. Esas olarak öğretmenin, öğrencilerin öğrenim düzeyinde potansiyel bir risk teşkil eden hatalarını düzeltmek yerine öğrencilere uygun bir sınıf ortamı sağlaması gerekmektedir (Lee, 2016). Dolayısıyla bu araştırma sayesinde bu öğretim stratejilerinin bazıları gözden geçirilecektir.

Nagahashi (2007), grupların ortak hedeflerinin olduğu ve birbirlerinden öğrenebildikleri işbirliğine dayalı öğrenme tekniğinin etkisini incelemiştir. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) öğretmenin öğrencilere sınırlı bir sürede yapmaları için ödev verdiği ve yaptıktan sonra rapor vermelerini söylediği davranışsal bir sözleşme önermiştir. Başka bir strateji de Grant ve Huang (2014) tarafından ele alınan sanal çevre

stratejisidir. Sohbet ya da bilgisayar oyunları gibi yöntemler yabancı dil kaygısını azaltmada en etkili olanlardır, zira öğrencilerin gerçek bir iletişim içinde konuşmalarına yardımcı olur. Cinkara (2016), konuşma esnasında öğrencilerin yabancı dil kaygısını azaltmaya yardımcı olması için video hatırlama öğretim yönteminin uygulandığını ifade etmiş ve bunun yabancı dil kaygısını azaltmak için etkili bir yol olduğunu kanıtlamıştır. Intarapanich (2013) araştırmasında, birçok araştırmanın sınıfta yabancı dil kaygısı ile başa çıkmak için çeşitli yöntemlere vurgu yaptığını dile getirmiş ve bunların sözlü yaklaşım ve durumsal dil eğitimi başta olmak üzere dokuz yaklaşım olarak sınıflandırıldığını ifade etmiştir. Öğretmen sınıfta konuşma pratiği yaparak hedef dili vurgulamaktadır.

Yabancı dil öğretimi için başka bir yaklaşım, hedef dilin edebiyatı ve dilbilgisine odaklanan klasik yöntem olan dilbilgisi çevirisidir. Öğretmen öğrencilerden anadile çevrilen ve anadilden çevrilen bir metni okumalarını ister, öğretmen telaffuzu öğretme endişesi taşımadan anadilde talimatlar verir ve dilbilgisi açıklamaları yapar, böylelikle öğretmen öğrencilerin dili kullanmaktan daha fazla dili analiz etmelerini sağlar (Natsir ve Sanjaya, 2014).

Dil duyumsal yaklaşım selamlama, fikir alışverişi, beğenme veya beğenmeme, standart güvenli konular gibi farklı durumlarda günlük iletişim sırasında hedef dilde kelime edinmeye odaklanan ve öğrencileri dil bilgisi cümle kalıpları kullanarak pratik yapmaya teşvik eden doğrudan yöntemle benzerdir (Larsen-Freeman, 2000). İletişim dili yaklaşımı ise dilin dil bilimsel olarak değil bir iletişim yetkinliği olarak öğretilmesine vurgu yapmaktadır.

Toplam Fiziksel Müdahale yöntemi (Total Physical Response), okuma, konuşma ve yazmadan ziyade dinlediğini anlamaya çok daha fazla önem vermektedir. Sessiz yöntem, Ganttingo'nun öğretimin öğrenmeye tabi olması gerektiğine odaklanan teorisine dayanan başka bir yöntemdir, bu nedenle öğrencinin dinleme becerisine odaklanan dört becerisini geliştirmesi gerekmektedir. Son olarak suggestopaedia (suggestion = telkin ve pedagogy = eğitimbilim ifadelerinin birleşimi) öğretim yaklaşımı görsele dayanmaktadır. Öğrenci görerek öğrenir ve öğretmenin beden dilini görmesi gerekir. İşitsel olarak ise

sözlü anlatımları, tartışmaları ve başkalarının söyledikleri şeyleri dinleyerek ya da kinestetik tarzda öğrenebilirler. Lozanov'un teorisi, öğrencilerin psikolojik bariyerleri ortadan kaldırmasına yardımcı olmaya odaklanmıştır (Intrapanicha, 2013).

Esas olarak çoklu zekâ teorisi, öğrencilerin farklı dil öğrenmelerine yardımcı olan farklı etkinlikler uygulamak suretiyle farklı öğretim yöntemleri veya tarzları sunarak yabancı dil kaygısının azaltılmasına katkıda bulunur (Berman, 1998). Word'ün materyal, resim, renk, ses ve anlam kullanması gereken farklı etkinliklere dayanan öğretim yöntemi yeterli değildir (Baş, 2008). Derste espriler yapmak, farklı şekillerde öğretim için kullanılan başka bir yöntemdir ve bu yöntem dersi katı ve ciddi değil, eğlenceli hale getirmek için kompozisyonlar, denemeler, çeviriler, şiirler, rol canlandırma, sorular ve cevaplar haline getirilebilir, öğrenciler bu sayede kuklalar yapabilir ve onları kullanarak espriler ve şakalar yapabilir, şarkılar söyleyebilir ve roller canlandırabilir (Scott ve Ytreberg, 1990; Brewster, Ellis ve Girard, 2003). Oyunla dil öğretimi ile ilgili olarak Baş (2008), öğretmenin tekerlemeler ve şarkılar söyleyerek öğrencilerin öğrenmesini sağladığını, zira çocuklar şarkıları sevdiklerinden dili kolayca öğrendiklerini ifade etmiştir. Rekabet yerine işbirliği yöntemi çoklu zekâ teorisi tarafından da desteklenmektedir. Öğrencileri gruplara katılmaya ve gruplar halinde çalışmaya motive etmeye dayanan yaratıcı bir yöntemdir, bu yöntem öğrencilerin korku ve başarısızlık hislerinden kurtulmalarına yardımcı olur (Baş, 2008).

Yabancı dilde okumanın önemine odaklanan hikâye kitapları yöntemi kullanıldığında öğrenci gerilim duygusunu artıran ve kendisi için çekici olan hikâyeyi dinlemekten zevk alır (Krashen, 1981). Hikâye anlatmak öğrencinin kelime dağarcığını ve dil bilgisini zenginleştirmek için yararlı bir yöntem olabilmektedir. Buna ek olarak, bu yöntem öğrencinin hayal gücünü gerçeklikle ilişkilendirmesine yardımcı olur. Ayrıca, öğretmenler resimler göstererek bir hikâye anlatabilirler ve öğrencilerin aynı hikâyeyi gördüklerini kullanarak tekrar anlatmalarını isteyebilirler (Ersöz ve ark., 2006). Çizim ve renklendirme yöntemi ile öğrenci resim çizerek, haritalar oluşturarak ve çizimlerle açıklama yaparak hikâyeyi anlatabilir (Baş, 2008). Öğrenciler okudukları kitap için şarkılar yaratabilirler bu sayede sevdikleri şarkılar ile yabancı dil öğrenebilirler. Böylece dinleme ve şarkı söylemenin her ikisi de sınıfın atmosferine neşe ve eğlence katarak

alıştırma yapmanın zorluklarını azaltan kolay ve rahat bir yöntemdir, aynı zamanda esnektir çünkü sınıf ya da dış etkinlikler dâhil farklı durumlarda kullanılabilir. Kelime dağarcığı etkinlikleri yönteminde öğrenciler gruplar halinde ya da bireysel olarak kitap veya hikâye okuyarak öğrendikleri tüm kelimeleri içeren resim sözlüğü oluşturabilir, kelimeleri alfabetik olarak düzenleyebilir veya yeni kelimeler öğrenmek için kart oyunları hazırlayabilirler (Brewster, Ellis ve Girard, 2003). Drama yöntemi öğrencilerin okudukları hikâyeleri canlandırmalarına dayanan bir teknik olup öğrenciler hikâyeleri ve olayları en baştan hazırlayabilir ya da mevcut hikâyelere kendi beklentilerine uygun sonuçlar yazabilirler ve sonrasında bunları sınıfta oynarlar. Böylece, bu yöntem öğrencileri beden dili ve yüz ifadeleri kullanarak sınırlı kelime dağarcığı ile olsa dahi konuşmaya ve iletişim kurmaya teşvik eder (Baş, 2008). Oyun tekniğini ele alırsak, şüphesiz, çocuklar eğlenmek için oynamayı severler, ancak öğretmen, bu yöntemi öğretme ve öğrenmeye dayalı olarak kullanması gerektiğini dikkate almalıdır. Öğrenciler kart oyunları oluşturabilirler veya gruplarla oynayabilir ve kelime oyunlarını kullanarak birbirlerine meydan okuyabilirler. Bu araştırma, bu tekniğin yabancı dil kaygısı üzerindeki etkisini araştıracaktır (Ersöz ve ark., 2006).

2.8.1. Oyun Tekniği

İkinci Dil olarak İngilizce (ESL) öğretiminde birçok yöntem ortaya çıkmış olup bu yöntemlerden biri de oyundur. Aslında oyun tekniği öğretim sürecinde faydalıdır. Richard ve Amato (1988) öğretimde oyunları kullanmanın kaygıyı azaltabileceğini ileri sürmüştür. Başka bir ifadeyle, oyunları kullanmak öğrencileri birbirleriyle iletişim kurmaya zorlayarak dili kullanma yönünde motive etmektedir.

2.8.2. Oyun Tekniğinin Tanımı

Esas olarak oyun yöntemi, etkileşim etkinliklerini destekleyen bir eğlence etkinliğidir. Oyun tekniği belirli bir görevi, sınırlı hedefleri, kural setini, rekabeti ve sözlü

veya yazılı dili kullanarak oyuncular arasında iletişimi içeren bir grup organize etkinlik olarak tanımlanmıştır (Hamid ve İbrahim 2018, s. 15)

Oyun tekniği ayrıca “Performans yoluyla öğrenme, aktif keşif, analiz, yorumlama, problem çözme, ezberleme, fiziksel etkinlik ve kapsamlı bilişsel işlem gerektirmektedir” ifadesiyle detaylı tarif edilmektedir (Foreman, 2003, s. 16). Oyun kavramı, etkinlik yaparak öğrenciler ya da gruplar arasında rekabet yaratmak için kullanılır (Greenal, 1999).

2.8.3. Oyunların Sınıflandırılması

Birçok akademisyen, oyunun tekniğinin ardındaki amacın öğrencinin en iyi sonucu elde etmesi için en iyi koşulları oluşturması olduğunu açıklamaktadır (İbrahim, Djallel ve Hamid, 2018). Oyunlar dil ve iletişim oyunları olmak üzere iki türde sınıflandırılır:

- Dil oyunları, eşleşen terimler gibi doğruluk üzerine yoğunlaşmaktadır.
- İletişim oyunları ise öğrencinin işbirliğine ve fikir alışverişine odaklanmaktadır (Hamid ve İbrahim, 2018, s. 17)

Lee (2000) tarafından yapılan başka bir sınıflandırmada ise oyunlar dokuz türe ayrılmıştır (Akt. Hamid ve İbrahim, 2018, s. 18):

- İletişim için cümle oluşturmaya dayanan yapı oyunları
- Sözcüklere odaklanan kelime dağarcığı oyunları
- Heceleme (yazım) oyunları
- Telaffuz oyunları
- Sayı oyunları
- Dinle ve yap oyunları
- Yazma oyunları

- Taklit ve rol canlandırma
- Tartışma oyunları

2.8.4. Oyun Tekniğinin Etkileri

Richard ve Amato'nun (1996, 1988) görüşlerine dayanarak İbrahim, Djallel ve Hamid (2018), oyunların eğlence ile son derece ilişkili olduğunu, öğrencileri motive ettiğini ve onların yabancı dil kaygısını düşürdüğünü ve gerçek iletişimde dil kullanma koşulları sağladığını belirtmiştir. Buna ek olarak, oyunların en etkili öğretim yöntemi olduğunu, kaygı oluşumunu azaltabileceğini ve bu sayede dil edinimini kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Hadfield (1999) oyunların bellek gücünü geliştirmek için kullanılan araçlar ya da serbestçe dil becerisi edinimi sağlayan faaliyetler olduklarını ortaya koymuştur. Oyunlar aynı zamanda öğretmen tarafından etkinlikleri uygularken öğrencinin seviyesini değerlendirmek için kullanılırlar.

Birçok araştırma, oyunların öğrencileri motive ettiğini, utangaç öğrencilerin duygularını, fikirlerini ve inançların kolayca ifade etmelerine yardımcı olabileceğini, çünkü oyunların neşeli ve eğlenceli olduğunu vurgulamaktadır. Böylece utangaç öğrenci, eğlence mevcut olduğu sürece utangaçlığının farkında olmadan etkinliklere katılacaktır (İbrahim, Djallel ve Hamid, 2018, s. 20).

Aslında, sözlü dersler, öğrencinin öğretmen ve diğer sınıf arkadaşının önünde konuşmayı veya sunum yapmasını gerektirdiği için öğrenciler açısından stresli kabul edilmektedir. Böylece olumsuz değerlendirme korkusuna yol açar. Dahası öğretmen katı olabilir ve öğrenciyi bu nedenle utanç verici bir duruma sokabilir. Bu durumda oyunlar etkili bir yoldur, çünkü öğrenci kendi konuşma hatalarına odaklanmak yerine oyunun nasıl oynanacağına odaklanır. Öğrenciler oyun yöntemini kullanarak okuma, konuşma, dinleme ve yazma gibi dil becerilerini stressiz bir şekilde geliştirme fırsatı bulurlar (İbrahim, Djallel ve Hamid, 2018).

Diğer taraftan oyunlar, öğrencinin etkileşimini teşvik eder, çünkü öğrenciler tüm sınıfın ve öğretmenin önünde konuşmak yerine bir veya iki arkadaşıyla özgürce konuşabilirler. Bu sebeple oyun öğrencileri daha iyi başarı sağlamaları ve kendilerini

daha rahat hissetmeleri için motive edebilir. Jacob ve Liu (1996) oyunların öğrencilere kibarca rica etme ve yardım talep etme gibi sosyal beceriler sağladığını ve grup halinde çalışmak suretiyle öğrenciler arasında işbirliğini teşvik ettiğini ifade etmiştir. Zira oyunların çoğu çiftler ya da gruplar halinde oynanmaktadır.

Oyunlar, öğrenciyi motive etmek ve teşvik etmek suretiyle öğrencinin kaygı düzeyini düşürerek dil edinimini kolaylaştırır, böylece oyunları kullanan öğrenciler diğer yolları kullananlara kıyasla daha hızlı öğrenirler (Avedon ve Sutton-Smith, 1971). Oyunlar, öğrencileri eğlenceli ve rahat bir atmosfer içinde kazanmak için etkinliklere katılmaya teşvik eder, böylece öğrenci başkalarıyla iletişim kurmak için yabancı dil kullanımının önemini kavrayacaktır (Schultz ve Fisher, 1988). Duong (2008) tarafından yapılan diğer bir çalışma, öğrencilerin oyunlarla öğrendiklerini hatırlayabileceklerini, dersin %100'ünü alan bir öğrencinin dersin oyunlar ile birlikte tatbik edilmesi halinde %80'ini belleyeceğini ortaya koymuştur (Akt. İbrahim, Djallel ve Hamid, 2018). Dahası, oyunlar öğrencinin başarısını artırabilirler. Oyunlar, öğrencinin dili gerçek hayatta kullanıldığı şekliyle uygulamasına fırsat veren iyi bir yoldur, bu nedenle öğretmen dersi açıklamayı bitirdiğinde, öğrencilerin dersi anladıklarına emin olmak için oyunlar kullanılabilir (Zdybiewska, 1994).

Oyunlar dil pratiği yapmak için iyi bir yoldur, çünkü öğrencilerin dili gerçek hayatta ne için kullanacaklarının bir modelini sağlarlar. Gelecekte, yeni dili uygulayan ve kullanan alıştırmalar tamamlandığında oyunlar daha fazla kavrayış sağlamak için başka bir araç olarak ortaya konabilir. (Zdybiewska, 1994, s. 6).

Son olarak, oyunlar yalnızca rahatlatıcı sınıf atmosferi yaratan ve öğrenciler arasındaki iletişimi teşvik eden araçlar değildir, aynı zamanda öğrencilerin edindiklerini veya gerçek hayatta karşılaşılabileceklerini uygulama yöntemidir (İbrahim, Djallel ve Hamid, 2018).

2.9. İlgili Araştırmalar

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de yabancı dil kaygısını azaltmak üzere dil öğrenme alanında farklı çalışmalar yapılmıştır. Bozdoğan ve Demirdaş (2013), yabancı dil kaygısı ve hazırlık sınıflarında dil öğrencilerinin performansı üzerine yaptıkları çalışma ile yabancı dil kaygısı düzeyleri ile dil performansı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemleri kullanmışlardır. Katılımcılar, Türkiye'nin kuzey-batısında yer alan bir devlet üniversitesinde bir yıllık İngilizce hazırlık okuluna devam eden yaşları 17-27 arasında değişen 331 öğrencidir (%58 kadın; %42 erkek). Katılımcıların yabancı dil kaygısı düzeylerine ilişkin veriler Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği (FLCAS) kullanılarak toplanmıştır. Ölçek araştırmacılar tarafından dağıtılmış olup verilerin analizi Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi (SPSS) (Sürüm 17.0) kullanılarak yapılmıştır. Değişkenlerin ortalamaları, standart sapmaları, maksimum, minimum ve yüzdeleri gibi tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış, FLCAS ölçeği bakımından cinsiyete göre anlamlı farklılıkları belirlemek için *t* testi uygulanmıştır. Ayrıca FLCAS ile dil performansı arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Sonuç olarak, bu çalışma katılımcıların İngilizce derslerinde düşük kaygı düzeylerine sahip oldukları ve cinsiyete göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha kaygılı olduğu, FLCAS puanları ile dil başarısı arasındaki ilişkinin negatif korelasyonlu olduğu, başka bir deyişle, kaygı düzeyi arttıkça, dil başarısının azaldığını göstermiştir.

Baş (2014), araştırmasında yabancı dil kaygısının arkasındaki faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmaya 2012-2013 öğretim yılında Niğe ilinde seçilen üç liseden 24 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada nitel bir model kullanılmıştır. Veri analizi için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrenciler konuşma aktiviteleri, öğretim yöntemleri ve teknikleri, hata yapma korkusu, öğrenme ortamı, öğretmen tutumları ve sınav biçimleri şeklinde sıralanan yabancı dil öğrenme faktörleri konusunda kaygılarını dile getirmişlerdir.

Akay ve Pan (2015) çalışmalarında, öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları sorunları belirlemeyi ve bu sorunlara çözüm getirmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışma Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yabancı dil öğrenen 280 birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerin İngilizce derslerine karşı tutumları ve yabancı dil sınıflarındaki kaygı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada anket modeli kullanılmış olup, veriler Kişisel Bilgi Formu, Açık Uçlu Sorular Formu, İngilizce Dersi Tutum Ölçeği ve “Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği” kullanılmak suretiyle nitel ve nicel olarak toplanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olmasına rağmen İngilizce derslerine karşı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca, ebeveynlerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin yabancı dil sınıflarındaki kaygıları arasında etkili bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil sınıflarındaki kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Aydın (2016) tarafından yürütülen araştırma yabancı dil öğrenme motivasyonu, ilgi, öz-yeterlik, utangaçlık, olumsuz değerlendirme korkusu ve yabancı dil kaygısı beklentisini doğrudan ve dolaylı şekilde belirlemek amacıyla lise öğrencilerinin yabancı dil kaygısını ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Kırşehir ilinde bulunan üç Anadolu lisesinde okuyan 570 öğrenci katılmıştır. Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, “Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Veri analizi SPSS 20 ve Moment Yapısının Analizi (AMOS) 22 istatistik paket programları kullanılarak yapılmıştır. Sonuç olarak, yabancı dil başarısı, utangaçlık ve olumsuz değerlendirme korkusunun yabancı dil kaygısı doğururken, öz-yeterliliğin yabancı dil kaygısı doğurmadığı bulunmuştur. Buna ek olarak, öz-yeterlik yabancı dil başarısı, yabancı dil öğrenme motivasyonu ve yabancı dillere olan ilgi faktörlerinin etkisiyle birlikte yabancı dil kaygısı doğurmaktadır. Öte yandan alınan sonuçlara göre utangaçlık ve yabancı dil başarısı yabancı dil kaygısını doğurmaktadır.

Alcı, Üner ve Türkan (2017), araştırmalarında orta öğretim öğrencilerinin yabancı dil kaygısı ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada betimsel ve niceliksel model kullanılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini, Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir şehir merkezindeki bir ortaokuldan

alınmıştır. Rastgele seçilen 205 öğrenciden oluşan örneklem 5, 6, 7 ve 8. sınıflardaki öğrencilerden meydana gelmektedir. Veriler, “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” ve “Bar-On Duygusal Zekâ Envanteri” kullanılarak toplanmıştır. Çalışma grubunda araştırmacı tarafından nicel araştırma yoluyla betimsel model kullanılmıştır. İnsanların tutumlarını, düşüncelerini, davranışlarını veya karakterlerini bir anket veya ölçek yoluyla belirleme süreci aynı soru grubunu çok sayıda kişiye sormayı içeren anket yöntemi e-posta veya telefon yoluyla ya da şahsen soru sorarak gerçekleştirilmiştir. Sonrasında veriler SPSS 15.0 veri analiz yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca standart sapma hesaplaması, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü VAriance Analizi (ANOVA), Scheffe testi ve basit korelasyon testi yapılmıştır. Sonuç olarak, ortaokul öğrencilerinin düzeyleri ile yabancı dil kaygısı ve duygusal zekâ seviyeleri arasında olumlu bir ilişkinin var olduğu bulunmuştur.

Atlı (2017), yaptığı çalışma yabancı dil kaygısını öğrencilerin ve öğretim üyelerinin bakış açılarından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma hazırlık okulu öğrencilerinin İngilizce derslerinde yaşadığı yabancı dil kaygısının nedenlerinin yanı sıra bunun üstesinden gelmesine yardımcı olan yolları göstermiştir. Bu çalışma Konya'da bulunan bir üniversitede 60 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için iletişim kaygısı, olumsuz değerlendirme korkusu, sınav kaygısı ve sınıf prosedürünü içeren “Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği” kullanılmış, 5 öğrenci ve 4 öğretim görevlisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Verilerin analizinde nicel ve nitel yöntem kullanılmıştır. Sonuç olarak, bu çalışmada iletişim endişesi açısından sınıflar arasında fark olduğu ortaya koyulmuştur. Aynı şekilde, olumsuz değerlendirme korkusu açısından sınıflar arasında önemli farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Test kaygısı ve sınıf prosedürü açısından sınıflar arasında fark bulunmamıştır. Buna ek olarak, çalışma yabancı dil kaygısının nedenlerini ve kaygının üstesinden gelmek için izlenmesi gereken yolları ortaya koymuştur.

Akmençe ve Tuncer (2019) tarafından yürütülen çalışma kaygı, öz-yeterlilik ve yabancı dil derslerine karşı tutum arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma modeli ilişkiyel tarama modeline göre yürütülmüş olup nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 öğretim yılında Türkiye'nin Elazığ

ilinde rastgele seçilen iki lisede öğrenim gören toplam 594 öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırmada üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunların ilki “Yabancı Dil Dersi Kaygısını Ölçeği”, ikincisi ise “Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği”, üçüncüsü ise “İngilizce Dersi Tutum Ölçeği”dir. Ölçekler üç haftalık bir sürede uygulanmıştır. Veriler araştırmacıların kendisi tarafından toplanmıştır. Sonuç olarak, kaygı, öz-yeterlilik ve tutum arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, yabancı dile yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterliliğin yüksek seviyede ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Aida (1994) tarafından yapılan çalışma, Japonca Öğrencilerinin Japonca öğrenmenin yarattığı dil kaygısını araştırmayı ve Batı dillerinde kullanılan önceki araştırma çalışmalarını desteklemeyi amaçlamıştır. Araştırmada keşif çalışması yöntemi kullanılmış, 1992 yılında Texas Üniversitesi, Austin’de Japonca öğrenimi gören 96 öğrenci seçilmiştir. Araştırmada akademik FLCAS ölçeği ve anket kullanılmıştır. Her ne kadar dil kaygısı öğrencileri motive etme konusunda olumlu olabilse de, öğrencinin yabancı dil öğrenmede yüksek düzeyde yeterlilik elde etmesini engellemesi açısından olumsuzdur. Bu bakımdan bir fenomen olarak değerlendirilmiş ve bunun sonucunda çalışmada Japonca sınıfında yüksek kaygı düzeyi ortaya çıkmıştır.

Chi Wang’un (2009) İngilizce öğreniminde kaygı hakkında yaptığı araştırma, yurt dışında eğitim programına katılan Tayvanlı üniversite öğrencilerine ilişkin bir örnek olay incelemesi, kaygının nedenlerini, yurt dışındayken yaşanan kaygının İngilizce dil öğrenimi öğrencileri üzerindeki etkisini, öğrencilerin yurt dışında eğitim deneyimleri hakkındaki düşüncelerini ve daha sonrasında kaygılarını öğrenmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada Kuzey Tayvan’daki bir meslek üniversitesinin sekiz katılımcısı üzerinde nitel yöntem kullanılmış olup, katılımcıların hepsi Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) kısa süreli bir yurt dışı eğitim programına katılmıştır. Yapılan görüşmeler, gözlemler ve öğrencilerin günlükleri kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları kaygının öğrencilerin kişiliğine müdahale ettiğini, farklı sosyal faktörlerin öğrencilerin yurt dışı eğitim programı aracılığıyla kimlik çatışması yaşamasına yol açtığını ve bunun İngilizce

öğrenirken kaygıya neden olduğunu göstermiştir. Bu bakımdan elde edilen sonuç yurt dışı eğitim programının genellikle öğrencilerin İngilizce dil öğrenimi ve özellikle kaygılarının üstesinden gelmesi üzerinde minimum etkisinin olduğunu göstermekte ancak yurt dışı eğitim programlarının öğrencilerin ikinci dil öğrenimini (L2) uygulama fırsatlarına sahip oldukları dil öğrenme ortamına olumlu bir bakış açısı sağladığına dair ortak düşüncelerle çelişmektedir.

Liu ve Lu (2011) araştırmalarında yabancı dil kaygısı ve strateji kullanımını ele almıştır. Çinli yabancı dil olarak İngilizce eğitimi gören lisans öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma, yabancı dil kaygısını ve öğrencilerin İngilizce performansı ile ilgili stratejiyi kullanımının etkisini öğrenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları, üç üniversitede eğitim gören ve İngiliz olmayan 30 farklı sınıftan 934 lisans öğrencisi olup; anket yöntemiyle toplanan veriler korelasyon analizleri, regresyon analizleri ve yapısal eşleştirme modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak, sınıftaki öğrencilerin üçte birinin yabancı dil kaygısı mevcuttur. Buna ek olarak, yabancı dil sınıfı kaygısı, bilişsel strateji kullanımı ve üst bilişsel strateji birbiriyle büyük ölçüde ilişkilidir ve ölçülen değişkenler öğrencilerin İngilizce performansı üzerinde önemli bir etki yaratmaktadır.

Shabani'nin (2012) "İranlı Yabancı Dil olarak İngilizce (EFL) Öğrencileri arasında Dil Kaygısı Düzeyleri ve Kaynakları ve Olumsuz Değerlendirme Korkusu" adlı çalışması Horwitz ve ark. (1986) tarafından geliştirilen kaygı düzeylerini ve kaynaklarını ve bunun Leary (1983) tarafından geliştirilen olumsuz değerlendirme korkusu ile ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma İran'da 61 yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciden oluşan örneklem üzerinde yürütülmüştür. Veriler, "Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği" (FLCAS) ve "Olumsuz Değerlendirme Korkusu Ölçeği" (FNE) olmak üzere iki ölçekle toplanmıştır. Dil kaygısı düzeyleri ve kaynakları ile olumsuz değerlendirme korkusunu değerlendirmek için t-testi kullanılmak suretiyle SPSS 16.0 yazılımından yararlanılmış ve verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler ve çıkarımsal istatistikler kullanılmıştır. Buna ilaveten dil kaygısı ile olumsuz değerlendirme korkusu arasındaki ilişkiyi tanımlamak için Pearson korelasyonu kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, kaygı durumları ve farklı kaygı düzeyleri belirlenmiş, yabancı dil sınıfı

kaygısının kaynakları ve olumsuz değerlendirme korkusu ve bu iki değişken arasındaki korelasyon bulunmuştur.

Mohammadi, Biria, Koosha ve Shahsavari (2013) tarafından yapılan çalışma, İranlı üniversite öğrencileri arasında dil öğrenim stratejileri ile yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada tanımlayıcı istatistikler kullanılmış ve veriler Oxford tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejileri ve Horwitz (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışmaya İran'ın Hürremabad şehrinde İslami Azad Üniversitesi'nde İngilizce eğitimi alan 20-28 yaşları arasındaki 85 öğrenci katılmıştır. Elde edilen sonuç, dil öğrenme stratejilerinin dil kaygısı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ve aralarında negatif ilişkinin bulunduğunu, bilişsel, telafi ve sosyal stratejilerin dil kaygısı ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu, üst bilişsel, bellek ve duygusal stratejilerin ise İngilizce dersi kaygısı ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Ek olarak, t-test analizi sonucunda yüksek dil öğrenme stratejileri kullanıcıları ve düşük dil öğrenme stratejilerini kullanıcıları arasındaki farklar ortaya konarak yüksek dil öğrenme stratejileri kullanıcılarının düşük dil öğrenme stratejileri kullanıcılarına görece olarak daha düşük İngilizce dersi kaygısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Badawi ve Huwari'nin (2016) Yarmouk Üniversitesinde Ürdünlü lisansüstü öğrencileri arasında il kaygısı ile ilgili yaptığı araştırmada Yarmouk Üniversitesinde İngilizce yüksek lisans öğrencileri arasındaki dil kaygısını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. İngilizce alanında yüksek lisans yapan 40 yüksek lisans öğrencisi katılımcı olarak seçilmiş ve veri toplamak için “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak Ürdünlü yüksek lisans öğrencileri aşağıdaki faktörler açısından konuşma konusunda yüksek bir kaygı düzeyine sahiptir: İlk olarak, Ürdün'de İngilizce, ikinci dil olarak İngilizce değil yabancı dil olarak İngilizce şeklinde öğretilmektedir, bu da öğrencilerin dili iletişimsel düzeyde kullanma fırsatlarının olmadığı anlamına gelmektedir. Böylece öğrenciler başarısız olma korkusundan dolayı sınıfta yabancı dilde konuşmaya alışkın değildirler. Öğrenciler hata yapma ve öğretmenlerin hatalarını düzeltmesi nedeniyle üzülmeye konularında endişe duymaktadırlar. Sonuç olarak öğrenciler yüksek düzeyde kaygıya sahiptirler. Buna ek olarak bu

çalışmada, İngilizce derslerine katılmaya yönelik olumsuz tutumların İngilizce dilinin çoğu akademik alanda ön koşul olmasına ve çoğu üniversitenin ve akademik seviyenin dili olması fikrine atfedilebileceğine dair bir sonuca ulaşılmamıştır. Bu yüzden öğrenciler İngilizce öğrenmeye halen daha büyük ilgi göstermektedirler.

Sadiq'ın (2017) çalışması, İngilizce dersi öğrencileri arasında yabancı dil kaygısı düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel bir model kullanılmış ve veri toplamak için anket yönteminden yararlanılmıştır. Suudi Arabistan Krallığı Princess Nora Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 100 öğrencinin rastgele seçilmesi ile belirlenen katılımcılara “Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen sonuç, yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrencilerinin orta düzeyde kaygıya sahip olduklarını, dolayısıyla belli bir programın yıllarına göre kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir.

Hamid ve İbrahims (2018) tarafından yürütülen ve Cezayirli üniversite öğrencileri arasında yabancı dil kaygısını araştırmayı amaçlayan çalışma kaygının öğrencinin düzeyi ve başarısı üzerinde olumsuz etkisi olduğunu gözler önüne sermiştir. Buna ek olarak söz konusu çalışma, oyun tekniklerinin kullanılmasının sözlü anlatım toplantılarında kaygı düzeyinin düşürülmesi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini olarak 2017-2018 öğretim yılında Cezayir'in Oum El Bouaghi vilayetindeki L'arbi Ben M'hidi Üniversitesi'nde ikinci sınıf okuyan 40 öğrenci seçilmiştir. Bu çalışmada, yarı deneysel nicel yöntem kullanılmıştır. Veriler, “Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği” ve bir öntest ve sontest kullanılarak toplanmış ve SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, oyun tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin dil kaygısı düzeyini azaltmada olumlu sonuçları olduğu doğrulanmıştır.

Kumar Halder'ın (2018) çalışmasının amacı, Bengal'in Malda Bölgesi'ndeki 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce kaygısı ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu çalışmada, kırsalda ve kentlerde yer alan okullardan rastgele seçilen 266 erkek ve kız öğrenciden oluşan katılımcı grubuna İngilizce Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Bu çalışmada veri toplamak için betimsel araştırma anket yöntemi kullanılmıştır. Söz

konusu çalışma neticesinde, İngilizce kaygısı ile akademik başarı arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur.

Sabbah'ın (2018) ikinci dil olarak İngilizce öğrenim kaygısının üçüncü aşaması alanında yaptığı çalışma öğrencilerin orta öğretimden yükseköğretime geçtiklerinde ikinci dil olarak İngilizce öğrenmekten duydukları kaygının nedenlerini irdelemeyi amaçlamıştır. Katar Community College ESL (İkinci Dil olarak İngilizce) Merkezi Vakfı'nın 1. seviyesine kaydolan 70 kız öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada nicel yöntem kullanılmış ve veriler araştırmacı tarafından tasarlanan 40 maddeden oluşan Beşli Likert ölçeğine sahip anket kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin kaygısının üç nedenden kaynaklandığı ortaya koyulmuştur. Bu nedenler, orta öğretim ile yükseköğretim arasındaki farklar nedeniyle duyulan iletişim endişesi, çeşitli düşük not seviyeleri nedeniyle test kaygısı ve olumsuz değerlendirme korkusudur.

Zheng ve Cheng'in (2018) yaptığı çalışma kaygının dil performansını nasıl etkilediği hakkındadır. Öğrencilerin yabancı dil sınıfı kaygısı ve bilişsel sınav kaygısı öğrencilerin bakış açısından incelenerek, öğrencilerin yabancı dil sınıfı kaygısı ve bilişsel sınav kaygısı ile İngilizce Test Bandı 4'teki (CET-4) performansları arasındaki ilişkilerin araştırılması hedeflenmiştir. Bu çalışmada anket ve görüşme yöntemi karma şekilde kullanılmıştır. Veriler bir anket dağıtılarak toplanmış olup katılımcılar güneydoğu Çin üniversitesindeki 32 sınıftan seçilen 921 öğrenciden meydana gelmiştir. Buna ek olarak 12 öğrenci ile görüşme uygulanmıştır. Ulaşılan sonuç, bilişsel test kaygısında kaygı faktörü ile dil başarısı arasında negatif bir ilişki olduğunu gösterirken, yapılan görüşmelerin sonucu bu sonucu tam olarak desteklememektedir zira çoğu öğrenci üniversitede ne ders ne de test esnasında kendisini çok kaygılı hissetmektedir. Ancak öğrenciler sınıfta İngilizce konuşma becerilerine yönelik kaygılarını ifade etmişlerdir. Nihayetinde bu sonuç, dil sınıfı kaygısının ve bilişsel sınav kaygısının daha iyi anlaşılmasına ve öğrencilerin ve öğretmenlerin yabancı dil öğrenme ve öğretme uygulamalarını geliştirmesine yardımcı olabilecektir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Oyun tekniğinin ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin yabancı dil öğrenim kaygısına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı “karma desen” (Creswell ve Plano Clark, 2011; Tashakkori ve Teddlie, 1998) kullanılmıştır. Yapılan çalışmada, deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel deneme deseni ile nitel veri birleşiminden oluşan araştırma deseni uygulanmıştır. Karma yapılı olarak nitelendirilen bu desen; deneysel desen, nicel veri ve tümdengelimci denencelere dayalı istatistiksel analiz ile nitel veri, doğacı araştırma ve tümevarımcı içerik analizinden meydana gelmektedir (Patton, 2002). Araştırmada kullanılan Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Deseni

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest	Nitel Veri Toplama Yöntemleri
		Oyun Tekniğinin Uygulanması		1. Gözlem 2. Görüşme
Deney Grubu	T ₁		T ₁	
		Öğrenci Ders Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanması		
Kontrol Grubu	T ₁		T ₁	–

Yapılan çalışmada, araştırma deseni olarak ele alınan karma desen; deneysel desen, nicel veri ve tümdengelimci denencelere dayalı istatistiksel analiz ile nitel veri analizinden (Patton, 2002) oluşmuştur. Araştırmada deneysel desen olarak, deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel desen ile nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

İngilizce dersinde oyun tekniğinin öğrencilerin yabancı dil öğrenim kaygısına etkisinin araştırıldığı bu çalışma, Niğde ili Merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Atatürk Ortaokulu'nun 7. sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu okulun araştırma kapsamında seçilmesinin temel sebebi, okulun eğitimde yeni yaklaşımları uygulama noktasında istekli ve fiziksel koşullarının uygun olmasıdır.

Araştırma kapsamında seçilen ortaokuldaki tüm 7. sınıf öğrencileri çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmada, işe koşulan öntestlerden elde edilen ortalama puanlar göz önünde bulundurularak, birbirine denk iki grup belirlenmiştir. Belirlenen bu iki denk grup arasından seçkisiz atama yolu (Creswell, 2012) ile bir grup deney grubu, diğer grup ise kontrol grubu olarak tayin edilmiştir. Bu iki denk gruptan 7/A sınıfı deney grubu, 7/C sınıfı ise kontrol grubu olarak çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Deney grubu olan 7/A sınıfında oyun tekniği uygulanırken, kontrol grubu olan 7/C sınıfında ise öğrenci ders kitabındaki etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol gruplarındaki öğrenenlerin sınıflara ve cinsiyetlere göre dağılımları Tablo 2'deki gibi şekillenmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenenlerin Dağılımları

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	n	%
Deney Grubu	25	53.19	22	46.80	47	100
Kontrol Grubu	28	66.66	14	33.34	42	100
Toplam	53	59.55	36	40.44	89	100

Tablo 2'ye bakıldığında, araştırmaya deney ve kontrol gruplarından toplam 89 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %59.55'i ($n = 53$) kız iken, %40.44'ü ($n = 36$) ise erkektir. Bununla birlikte, deney grubunda toplam 47

öğrencinin bulunduğu görülmekteyken, bu öğrenenlerin %53. 19'unu ($n = 25$) kız öğrenenler, %46. 80'ini ($n = 22$) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Aynı zamanda, kontrol grubunda ise toplam 42 öğrenci bulunmaktayken, bu öğrencilerin %66. 66'sını ($n = 28$) kız öğrenenler, %33. 34'ünü ise ($n = 14$) erkek öğrenenler teşkil etmektedir.

3.3. Deney Ve Kontrol Gruplarının Denkliği

Yapılan araştırmada, deney ve kontrol gruplarının denk olup olmadıklarını belirleyebilmek için; öğrencilere uygulanan “Yabancı Dil Öğrenim Kaygısı Ölçeği”nin sonuçlarından faydalanılmıştır. İfade edilen bu ölçek öğrencilere öntest olarak uygulanmış ve bu ölçekten elde edilen sonuçlar deney ve kontrol gruplarının denkliğini belirleyebilmek amacıyla kullanılmıştır. Bu bakımdan, araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere öntest olarak uygulanan ölçekten elde edilen sonuçlar aşağıda başlıklar altında verilmiştir.

3.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Sonuçlarına İlişkin Bilgiler

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yabancı dil kaygısı öntest puanlarının denkliğine ilişkin bulgular Tabla 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Yabancı Dil Kaygısı Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Deney	47	81.04	8.50	86	-.885	0.379*
Kontrol	42	82.58	7.73			

* $p > 0.05$

Tablo 3’deki sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun öntest puanı $\bar{x} = 81.04$ (SS = 8.50), kontrol grubunun öntest puanı ise $\bar{X} = 82.58$ (SS = 7.73) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre; her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi ($t[86] = -.885, p > 0.05$) sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç, grupların birbirleri ile denk olduklarını göstermiştir.

3.4. Deneysel İşlem Süreci

Çalışmada, öncelikle deneysel işlem sürecinin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için ilgili yazışmalar gerçekleştirilerek Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan izin yazısı alınmıştır (Ek-4). İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan izin yazısı alındıktan sonra deneysel işlem sürecinin uygulanması aşamasına geçilmiştir.

Çalışmada, deneysel işlem süreci 12 Şubat 2020 – 06 Mart 2020 tarihleri arasında 4 (dört) hafta süreyle yürütülmüştür. Deneysel işlem sürecinde, haftada en az 2'şer adet oyun etkinliği ders kazanımları ile ilişkilendirilerek gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem süresi boyunca toplam 10 (on) adet oyun etkinliği sınıfta uygulanmıştır. Araştırmada, haftalık bazda gerçekleştirilen etkinlikler kısaca şu şekildedir:

1. Hafta: Öncelikle, öğretmen sınıfta ders kitabındaki etkinlikleri iki saat üzerinden işlemiş, ardından ise aynı hafta içerisinde iki saat boyunca oyun etkinlikleri işe koşulmuştur. Bu haftada, oyun etkinliği olarak “adjective comparasion” (sıfat karşılaştırması), “hangman” (adam asmaca) ve “words scramble” (karışık kelimeler) oyunları uygulanmış; öğretmen, adjective comparison oyunu içerisinde öğrencilerin sözlü olarak karşılaştırma cümleleri üretmelerini istemiştir. Öğrenciler, hangman oyununda ise heceleme, okuma ve yazma becerilerini test etmişler, words scramble oyununda ise görece kısa zaman içerisinde karışık halde verilen kelimeleri anlamlı bir cümle haline getirmeye çalışmışlardır.
2. Hafta: Öğretmen, derse çeşitli spor türlerini öğrencilere tanıtarak başlamıştır. İki ders saati süren çeşitli spor türlerinin öğrencilere tanıtılmasının ve ders kitabındaki etkinliklerin işlenmesinin ardından geriye kalan iki ders saati oyun etkinliklerine ayrılmıştır. Bu haftada, oyun etkinliği olarak “guess the word” (kelimeyi tahmin et), “board race” (tahta yarışı) ve “word battle” (kelime savaşı) oyunları uygulanmıştır. Guess the word oyunu ile öğrencilerin derste geçen kelimelerden birini tarif ederek, diğer öğrencilerin bu kelimeyi bulmasını/tahmin etmesi amaçlanmıştır. Bu oyunda, öncelikle, öğrencilerden birine söz hakkı verilerek derste öğrenilen bir kelimeyi seçmesi ve onu kelimeyi kullanmadan anlatması istenmiştir. Kelimenin öğrenci tarafından tarif edilmesinin ardından

öğrencilere söz hakkı verilerek tarif edilen kelimeyi bulmaları sağlanmıştır. Board race oyununda öğrenciler yazma becerileri test edilmiş; öğrencilerin kısa zaman içerisinde belli bir harfle biten bir kelime üretmeleri istenmiştir. Word battle oyununda ise öğrencilere derste öğrenilen kelimeler sunulmuş ve bu kelimelerin kısa zaman içerisinde zıt anlamlılarını üretmeleri istenmiştir. En kısa zamanda en çok zıt anlamlı kelimeyi üreten öğrenci(ler) oyunu kazanmıştır.

3. Hafta: Öğretmen, haftanın iki ders saatinde karşılaştırma sıfatlarını öğrencilere tanıtmış ve ders kitabından bazı etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Ardından, haftanın iki ders saatinde “board race” (tahta yarışı) ve “X/O” oyunları uygulanmıştır. Board race oyununda tahtaya bazı sıfatlar yazılmış; iki gruba ayrılan öğrenciler kısa zaman içinde birbirleriyle yarışarak belirtilen sıfatları karşılaştırmalı yapıda kullanmaya çalışmışlardır. En fazla sıfatı karşılaştırmalı yapıda kullanan grup oyunu kazanmıştır. X/O oyununda ise öğrencilere günlük yaşamda kullanılan sorular yöneltilmiş ve bu soruları hızlı bir şekilde cevaplandırarak oyunu kazanmaları istenmiştir.
4. Hafta: Öğretmen, derste öğrencilerin daha önce öğrendikleri kelimeleri pekiştirmek için “taboo” (tabu) ve “mime” (mimik) oyunlarını uygulamıştır. Taboo oyunu ile öğrencilerin adını anmadan verilen bir kelimeyi, farklı sözcüklerle tarif etmeleri sağlanmıştır. Bu oyunda öğrencilere derste daha önce öğrenilen kelimelerden bazıları verilmiş; öğrencilerin bu kelimeleri sözcüğün adını belirtmeden tarif etmeleri istenmiştir. Sözcüğü doğru olarak en çok tarif eden öğrenci oyunu kazanmıştır. Mime oyununda ise seçilen öğrencilerin, belirtilen kelimeleri yalnızca mimiklerini kullanarak tarif etmeleri, diğer öğrencilerin ise seçilen bu kelimeleri tahmin etmeleri sağlanmıştır. En çok kelimeyi tahmin eden öğrenci(ler) oyunu kazanmıştır.

Sonuç olarak, deneysel işlem sürecinde her hafta bitiminde oyunları kazanan öğrenciler/gruplar ödüllendirilmiş; bu şekilde, derse karşı daha fazla motive olmaları ve kaygı yaşamadan eğlenerek öğrenmeleri sağlanmıştır.

Kontrol grubu işlemlerinde, sınıf içerisindeki mevcut öğrenme ortamı korunarak, “İngilizce Dersi Öğretim Programı”na (MEB, 2018) dayalı olarak hazırlanan öğrenci ders kitabındaki etkinliklere dayalı bir öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda, ders kitabındaki etkinlikler aynen uygulanmıştır. Kontrol grubundaki etkinlikler daha çok soru-cevap şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, ders kitabındaki etkinlikleri gerçekleştirmeleri için yönlendirilmiş; sorusu olan öğrencilerin soruları öğretmen tarafından ders sonunda cevaplandırılmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmadaki nicel veriler; “Yabancı Dil Öğrenim Kaygı Ölçeği”, nitel veriler ise geliştirilen “gözlem formu” ve “görüşme formu” yardımıyla toplanmıştır.

3.5.1. Yabancı Dil Öğrenim Kaygısı Ölçeği

Yapılan araştırmada, öğrencilerin yabancı dil öğrenim kaygı düzeylerini belirleyebilmek için Baş (2013) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öğrenim kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. İlköğretim kademesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde geliştirilen ölçek üç boyutlu olup, bu boyutlar şu şekildedir: Kişilik (M-25; “Okulda, daha fazla yabancı dil dersinin olması beni rahatsız ederdi”; $\alpha = 0.89$), İletişim (M-23; “Yabancı dil dersinde hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumdan çok endişe duyarım”; $\alpha = 0.88$) ve Değerlendirme (M-17; “Yabancı dil sınavlarına hazırlanmak beni oldukça heyecanlandırır”; $\alpha = 0.83$). Geliştirilen ölçek, ayrıca, beşli likert [(1), “kesinlikle katılmıyorum” (2), “katılmıyorum” (3), “kararsızım”, (4) “katılıyorum”, (5) “kesinlikle katılıyorum”] tarzda tasarlanmıştır. Ölçeğin KMO katsayısı 0.932, Bartlett küresellik testi ise 3620.662 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen ölçek, toplam 27 maddeye sahip bulunmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde, ölçeğin faktör yüklerinin 0.817 ile 0.433 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin, madde-toplam korelasyonunun da 0.67 ile 0.41 arasında değiştiği anlaşılmıştır. Aynı zamanda, ölçek maddelerinin *t* testine dayalı olarak yapılan madde ayırt edicilik güçlerinin de 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları 0.89 ile 0.83 arasında değişirken, ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısının ise 0.93 olduğu tespit edilmiştir (Baş, 2013).

3.5.2. Görüşme Formu

Araştırmada, çalışmanın belirtilen nitel alt problemleri yanıtlayabilmek üzere görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevap aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme, belirli bir araştırma konusu ya da sorusu hakkında derinlemesine bilgi sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Araştırmada görüşmenin temel amacı, ilgi duyulan bir konu veya merak edilen bir soru hakkında bilgi toplamaktır (Patton, 2002).

Oyun tekniğinin öğrencilerin yabancı dil öğrenim kaygısına nasıl yansıdığını ortaya koyabilmek için ilgili alanyazında geliştirilerek kullanılan görüşme formları incelenmiştir. Alanyazında karşılaşılan görüşme formları dikkate alınarak, oyun tekniğinin öğrencilerin yabancı dil öğrenim kaygısına nasıl yansıdığını ortaya koyabilmek için yarı-yapılandırılmış öğrenci görüşme formu hazırlanmıştır.

Oluşturulan görüşme formunun geçerliğini sağlayabilmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliğinin sağlanmasında geliştirilen taslak görüşme formu, biri Eğitim Bilimleri alanında, diğeri alanında uzman bir öğretmen olmak üzere toplam iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Hazırlanan form üzerinde uzmanlardan alınan geribildirimler doğrultusunda uygun görülen değişiklikler, düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır.

Diğer taraftan, hazırlanan taslak görüşme formunun pilot denemeleri de gerçekleştirilmiş olup, bu pilot denemede oluşturulan taslak formun işler durumda olup olmadıkları kontrol edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, oluşturulan taslak görüşme formunun pilot denemesi aynı ildeki bir başka ortaokuldan beş kişilik öğrenci grubu ile gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde, görüşme formlarındaki soruların işler durumda olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Gerçekleştirilen pilot denemelerde, oluşturulan görüşme formunun işler durumda oldukları sonucuna varılmıştır.

3.5.3. Gözlem Formu

Gözlem, nitel araştırmalarda işe koşulan temel yöntemlerden birini teşkil etmektedir (Creswell, 2013). Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Nitel veri toplamada önemli bir kaynak durumunda olan gözlem, sosyal olaylardaki karmaşıklığın açıklığa kavuşturulmasında temel yardımcılarından biridir (Patton, 2002).

Oyun tekniğinin öğrencilerin yabancı dil öğrenim kaygısına nasıl yansıdığını ortaya koyabilmek için ilgili alanyazında geliştirilerek kullanılan gözlem formları incelenmiştir. Buna göre, alanyazında duyuşsal davranışların değerlendirilmesinde kullanılan gözlem formları dikkate alınarak yarı-yapılandırılmış bir gözlem formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu gözlem formunun geçerliğini sağlayabilmek için taslak forma ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuş ve forma ilişkin alınan geribildirimler neticesinde gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır.

Oluşturulan gözlem formunun geçerliğinin sağlanmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Taslak görüşme formunun kapsam geçerliğinin sağlanmasında, biri Eğitim Bilimleri alanında, diğeri ise alanında uzman bir öğretmen olmak üzere toplam iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan taslak gözlem formunun pilot denemesi gerçekteştirilmiş olup, bu pilot denemede oluşturulan taslak formun işler durumda olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Oluşturulan taslak gözlem formu bir başka ortaokuldaki öğrenciler üzerinde denenmiştir. Oluşturulan taslak gözlem formunun pilot denemesi sonucunda işler durumda olduğu kanaatine varılmıştır.

3.6. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması süreçleri; “nicel verilerin toplanması” ve “nitel verilerin toplanması” başlıkları altında ele alınarak aşağıda açıklanmıştır.

3.6.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmada, oyun tekniğinin ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin yabancı dil öğrenim kaygısı üzerindeki etkisini inceleyebilmek için “Yabancı Dil Öğrenim kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada, uygulanan ölçek öğrencilere deneysel işlem sürecinden önce öntest, deneysel işlem sürecinden sonra ise sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan nicel veri toplama araçlarının öntest olarak uygulanması eğitim-öğretim yılının II. döneminin ilk haftasında tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak ölçeğin uygulanması yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. Araştırmada, nicel veri toplama aracı aynı zamanda deneysel işlem sürecinin sonunda öğrencilere sontest olarak uygulanmıştır. Sontestlerin uygulanması süreci ise öntestin uygulanmasında olduğu gibi bir günde tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin sontest olarak uygulanması yaklaşık olarak 15 dakikada tamamlanmıştır.

3.6.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmada, oyun tekniğinin öğrencilerin yabancı dil öğrenim kaygısına nasıl yansıdığını inceleyebilmek için gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu nitel veri toplama araçlarından “gözlem formu” deneysel işlem sürecinde dört kez uygulanmıştır. Gözlem formunun uygulandığı her bir gün en az bir ders saati sınıf içi gözlem gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, gerçekleştirdiği gözlemleri sınıfın bir köşesinde öğrenenlerin ilgilerini mümkün olduğunca en az dağıtacak bir şekilde yapmaya çalışmıştır. Görüşme formunun uygulanması ise deneysel işlem sürecinin sonunda gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler ise toplam iki iş gününde tamamlanmıştır. Araştırmacı, ders öğretmeninden izin alarak, öğrenciler ile teker teker görüşme yapmış; öğrencilerin görüşlerini not alarak, daha sonra bu notları bilgisayar ortamına aktarmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmanın bölümünde öncelikle nicel verilerin, daha sonra da nitel verilerin analizi süreçlerine yer verilerek, araştırmada nicel ve nitel verilerin çözümlenmesinde kullanılan stratejiler ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bakımdan, araştırmada elde edilen verilerin analizi aşamaları; “nicel verilerin analizi” ile “nitel verilerin analizi” başlıkları altında dikkate alınarak açıklanmıştır.

3.7.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada, nicel verilerin toplanmasında “Yabancı Dil Öğrenim Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın problem cümlesine yönelik olarak oluşturulan nicel alt problemi yanıtlayabilmek üzere deney ve kontrol gruplarından sağlanan veriler Microsoft Office 2007 Excel paket programına kaydedilmiştir. Daha sonra, Excel paket programına kaydedilen nicel veriler, uygun istatistik analizlerin yapılabilmesi için SPSS 23.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programına aktarılmıştır. SPSS 23.0 paket programına kaydedilen veriler, hatalı ve(ya) eksik veri girişi olması ihtimaline karşılık kontrol edilerek, toplanan nicel verilerin istatistiksel analizler için hazır hale getirilmesi sağlanmıştır.

Araştırmada, verilerin analizlerine geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2011), verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmede grup büyüklüğünün önemli olduğunu belirterek; grup büyüklüğünün 50’den fazla olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov Z testinin, az olduğu durumlarda ise Shapiro-Wilk testinin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada, deney grubu ($n = 47$) ile kontrol grubunun ($n = 41$) toplam grup büyüklüklerinin 50’den fazla olmasından dolayı, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmede Kolmogorov-Smirnov Z testinin işe koşulması uygun bulunmuştur.

Araştırmada, nicel verilerin toplanmasında kullanılan “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği”nin öntest ($Z_{\text{öntest}} = 0.909, p > 0.05$) ile aynı ölçeğin ($Z_{\text{sontest}} = 1.153, p > 0.05$) sontest sonuçlarından elde edilen verilerin Kolmogorov-Smirnov Z testi sonuçları,

toplanan verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk (2007), bir araştırmada anlamlılık değerinin 0. 05’den büyük olduğu durumlarda, verilerin normal dağılımdan anlamlı sapma göstermeyerek, normal dağılıma uygun olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan, araştırmada işe koşulan Kolmogorov-Smirnov Z testi sonuçları, kullanılan nicel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öntest çarpıklık (-. 034) ile basıklık (-. 844) katsayıları ile sontest çarpıklık (-. 536) ile basıklık (-. 267) katsayılarının normal dağılım aralığında bulunduğu görülmüştür.

Araştırmanın nicel alt problemlerini cevaplayabilmek amacıyla gruplar arası karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız gruplar *t* testi (independent samples *t* test) kullanılmıştır (Akbulut, 2010; Büyüköztürk, 2007). Bu testin uygulanabilmesi için bağımlı değişkenin en az eşit aralık ölçeğinde ve her iki grubun da birbirinden bağımsız olması gerekmektedir. Aynı zamanda bu test, iki grubun da yaklaşık olarak evrendeki varyanslarının eşit olduğu sayılına dayanmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011). Bu bakımdan, deney ve kontrol gruplarının yabancı dil kaygısı öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar *t* testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bunun yanı sıra, deney ve kontrol gruplarının araştırmada kullanılan ölçekten elde ettikleri puanların betimlenmesinde ise aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır.

3.7.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada, nitel verilerin oluşturulmasında gözlem formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada, nitel verileri analiz etmeye başlamadan önce, deney grubundaki öğrencilerden toplanan nitel veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Microsoft Office Word 2007 paket programına kaydedilen tüm nitel veriler tarihine ve türüne (gözlem ve görüşme) göre ayrı ayrı sınıflandırılmıştır.

Çalışmada, verilerin analizinde nitel araştırma veri analizi yöntemlerinden “betimsel analiz” tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğe göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara ya da kavramsal kategorilere göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğine

göre Şu aŐamalar izlenerek analiz edilmiştir: (1) Betimsel analiz iÇin bir őrŐeve oluŐturun, (2) tematik őrŐeveye gşe verilerin iŐlenmesi, (3) bulguların tanımlanması, (4) bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Buna gşe, öncelikle, araştırmada kullanılacak sorular belirlenmiş ve bu sorulardan yola őrıkılarak veri analizi iÇin bir őrŐeve oluŐturulmuŐtur. İkinci aŐamada ise belirlenen őrŐeveye gşe veriler toplanmış ve bu veriler okunarak düzenlenmiŐtir. ÜÇüncü aŐamada, veriler tanımlanmıŐ ve gerekli gşeülen yerlerde doŐrudan alıntılarla veriler desteklenmiŐtir. Son aŐamada ise bulgular açıklanmıŐ ve diŐer temalar ile ilişkilendirilerek yorumlanmıŐtır.



IV. BÖLÜM

BULGULAR

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini, “İngilizce dersinde oyun tekniğinin uygulandığı grup ile öğrenci ders kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki yabancı dil öğrenme kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” sorusu teşkil etmiştir. Belirlenen alt problemi cevaplayabilmek için deney ve kontrol gruplarının yabancı dil öğrenim kaygısı ölçeğinden elde ettikleri sontest puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı sontest puanlarının karşılaştırılabilmesi için bağımsız gruplar *t* testi işe koşulmuştur. Kullanılan bağımsız gruplar *t* testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Yabancı Dil Öğrenim Kaygısı Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	47	74. 23	10. 40	86	-3.582	0. 001*
Kontrol	42	82. 09	10. 11			

* $p < 0. 05$

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin yabancı dil öğrenim kaygısı sontest puanlarının $\bar{X} = 74. 23$ (SS = 10. 40) olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin yabancı dil kaygısı sontest puanlarının ise $\bar{X} = 82. 09$ (SS = 10. 11) olduğu görülmüştür. Yabancı dil öğrenme kaygısı sontest puanları karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ($t[86] = -3.582, p < 0. 05$) olduğu belirlenmiştir. Grupların aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, belirlenen anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini, “Oyun tekniği ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısını nasıl etkilemektedir?” sorusu teşkil etmiştir. Araştırmada, ilk hafta yapılan gözlemlerde öğrencilerin derste etkin olmadıkları; bununla birlikte kendilerini ifade etmekte yetersiz ve utangaç oldukları görülmüştür.

Öğrenciler derste aktif değiller; öğretmen zaman zaman İngilizce konuşmaya çalışıyor, ancak çoğu öğrenci anlamada problem yaşadığı için tekrar Türkçe anlatmaya devam ediyor (I. Hafta Gözlemi).

Çoğu öğrenci kendini İngilizce olarak ifade etmekte yetersiz. Öğrenciler İngilizce konuşmaya çalışırlarsa komik duruma düşeceklerini düşünüyorlar ve utangaç tavırlar sergiliyorlar (I. Hafta Gözlemi).

Yukarıdaki alıntılardan öğrencilerin derse etkin olmadıkları ve dersin genel olarak Türkçe olarak işlendiği anlaşılmaktadır. Öğretmen, her ne kadar zaman zaman İngilizce konuşmaya çalışsa da bu etkili olmamaktadır. Öğrenciler de İngilizce konuşmakta istekli değil ve hatta bu onlarda utangaç davranışların oluşmasını sağlamaktadır. Araştırmada yapılan gözlemde, ayrıca, öğrencilerin bir kısmının utangaç tavırlarının yanı sıra korku hissine sahip oldukları da tespit edilmiştir.

Genellikle, öğrencilerin büyük çoğunluğu dersten korkuyor... (I. Hafta Gözlemi).

Öğrenciler, deneysel işlem sürecinin uygulanmaya başlaması ile oyun fikrini çok beğeniyorlar. Ancak, oyun fikrini beğenseler de hala derse rahat bir biçimde katılmada yeterli cesareti gösteremiyorlar.

Öğrenciler, derse oyun oynayarak öğrenme fikrini çok seviyorlar. Öğretmenin, oyun oynayarak yarışmalar yapacakları açıklamalarını dikkatli bir biçimde dinliyorlar, ancak derse rahat bir şekilde katılmada hala cesaretleri yok gibi duruyor (II. Hafta Gözlemi).

Öğretme-öğrenme sürecinde oyun etkinlikleri başladığında öğrencilerin çok azı derse katılmada istekli davranmıştır. Ancak, derste bir-iki oyun uygulandıktan sonra öğrencilerin birbirlerine gülme davranışları giderek azalma göstermiştir.

Öğrencilerin birbirlerine gülme davranışları bir-iki oyundan sonra giderek azaldı (II. Hafta Gözlemi).

Öğretme-öğrenme sürecinde her ne kadar ilk başta öğrenciler korku ve utangaçlık duyguları hissetseler de, oyunlar başladığında hata yapmanın bir problem yaratmadığı görmeye başlamışlardır. Durum bu şekilde olduğunda, her seferinde oyunlara artan bir şekilde öğrenci katılımı gerçekleşmiştir.

Öğrenciler, genellikle, korku ve utangaçlık hislerine sahipler, ancak oyunların uygulanmaya başlaması ile daha fazla öğrenci oyunlara katılmakta istekli davranıyor (II. Hafta Gözlemi).

Diğer derslerden daha çok eğleniyorum, rahat olabiliyorum (Azra).

Öğrencilerin derste oyun tekniğinin uygulanması ile kendilerine olan güvenleri artarak, derse daha fazla katılım göstermek için istekli olduğu görülmüştür.

Eskiden daha çekingendim, ama oyunlardan sonra özgüvenim arttı (Çağan).

...Kesinlikle fark oldu, ilk haftalarda çok ön yargım vardı oyunlara katılmakta. Son hafta ise daha istekli olduğumu gördüm (Atakan).

Araştırmada, öğrencilerin oyun etkinliği uygulamalarına her hafta daha istekli olarak katıldıkları görülmüştür. Öğrenciler, oyunlar esnasında kendine güven duygusu kazanmış; böylece, kendilerini daha rahat ifade etmeye ve ders etkinliklerine daha etkin bir biçimde katılmaya başlamışlardır.

Kendimi rahat hissediyorum çünkü hata yapsam bile hocamın bana kızmayacağını biliyorum (Çağan).

Öğrenciler özgüven duygusu kazanmaya başladı. Yeni kelime öğreniyorlar, böylece kendilerini daha rahat ifade ediyorlar (III. Hafta Gözlemi).

Çok eğlenceli geçiyor, oyun oynarken kelimeleri daha çok öğreniyorum, mutluluk hissediyorum, öbür derlerden daha güzel geçiyor zaman (Muhterem).

Öğrencilerin, oyun etkinlikleri ile rahatladıklarını ve bu şekilde derse daha etkin olarak katılabildikleri anlaşılmıştır. Öğrenciler, İngilizce derslerinin eğlenceli geçtiği beyan ederek, yabancı dil öğrenim kaygılarının azaldığını ima etmişlerdir.

Mutluyum; çünkü çok eğleniyorum ve biraz rahatlıyorum (Yağız).

Eğlenmiş hissediyorum, çünkü İngilizce dersleri eğlenceli geçiyor (Nunefşan).

Evet, farklı olduğunu düşünüyorum hep ders işlemek yerine biraz ders biraz eğlenceli aktiviteler yapmak hoşuma gidiyor (Esmâ).

Bazen heyecanlanmama rağmen mutlu oluyorum ve derse katılıyorum (Çağan).

Öğrenciler, araştırmada, İngilizce dersinde mutlu olduklarını ve tedirginlik hissine sahip olmadıklarını ifade ederek, yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygı duymadıkları beyan etmişlerdir.

Mutlu hissediyorum, hiç tedirgin değilim derslerde, çok eğlenceli (Muhterem).

Öğrenciler derste rahat hissediyorlar. Ders süresi bitiğinde öğrencilerin oyunların bitmemesine yönelik dile getirdikleri görüşler duyuluyor (IV. Hafta Gözlemi).

Öğrenciler, derse zaman zaman yanlış da yaptıklarını belirterek, ancak bu yanlışların kendilerinde bir tedirginlik uyandırmadığını, hatta yanlışlarından öğrendiklerini ortaya koymuşlardır.

Yani bir dil öğreniyorum ve bunu mutlu ve heyecanla yapıyorum.

Yanlışlarımı öğreniyorum (Çağan).

Mutlu hissediyorum, hiç tedirgin değilim derslerde, çok eğlenceli. Yanlış yapmaktan hiç korkmuyorum (Muhterem).

Ayrıca, öğrenciler derste mutlu olmalarının yanı sıra sıkılmadıklarını da dile getirerek, derste eğlenceli zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir.

Sıkıldığımı hissetmiyorum ve bu beni mutlu ediyor (Azra).

Mutluyum, sıkılmıyorum (Nunefşan).

Yabancı dil dersinde diyalog kurmak ve oynamak beni mutlu kılar (Ahmet).

Gayet mutlu hissediyorum açıkçası... Ayrıca derslerimiz çok eğlenceli geçiyor (Atakan).

Sonuç olarak, yukarıdaki alıntılardan da görüldüğü üzere, öğrenciler İngilizce dersinde oldukça mutlu olduklarını, sıkılmadıklarını ve etkin bir biçimde derslere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu şekilde ortaya koydukları beyanlar, onların yabancı dil öğrenim kaygılarının düştüğüne işaret etmektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu çalışmadan elde edilen sonuç oyun tekniğinin ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygısı düzeyini olumlu etkilediğini kanıtlamıştır. Benzer şekilde, Arıkan ve Yolageldili'nin (2011) çalışması, ilkokullarda çalışan Türk yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin genç öğrencilere dil bilgisi öğretiminde oyun tekniği kullanımının etkinliğini onayladıklarını ortaya koymaktadır. Chun Cheng'in (2018) kutu oyunları kullanımının dil kaygısını azaltma ve sözlü performansı geliştirmedeki etkisi üzerine yaptığı çalışma katılımcıların kaygı düzeyleri ile kutu oyunları kullanımı arasında pozitif bir ilişki olduğu göstermiştir. Hamid ve İbrahim'in (2018) "Yabancı Dil Kaygısını Azaltmada Oyun Tekniğini (Werewolf) Kullanmanın Etkisi" üzerine yaptığı çalışma neticesinde elde edilen sonuçlar oyun tekniği kullanımının öğrencilerin dil kaygısı düzeyini azaltmada olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermiştir. Abdullah (2019) tarafından yürütülen "Mafya Oyunu Kullanarak Düşük Yeterliliğe Sahip İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL) Öğrencileri Arasındaki Kaygıyı Azaltma" adlı çalışma yabancı dil öğrencilerinin kaygı düzeyi ile oyun kullanımı arasında pozitif bir ilişki olduğunu, çünkü İngilizce öğrenirken oyun kullanan öğrencilerin daha düşük düzeyde kaygı duyma eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur.

Aslında öğrencileri daha çok çalışmaya motive etmek için kaygıya ihtiyaç vardır. Ancak bu bir engel haline gelip öğrencilerin öğrenmesini engellediğinde sorun burada başlamaktadır. Oyun tekniğinin yabancı dil öğrenim kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmanın sonucuna dayanarak oyun tekniğinin kullanılmasının yabancı dil öğrencileri arasında kaygıyı azaltmada etkili bir yol olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmada oyun tekniğinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde yaşadıkları yabancı dil öğrenme kaygısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Atatürk Ortaokulunun 7. sınıfında öğrenim gören öğrenciler, öntest olarak ölçekten elde ettikleri puanlarına göre değerlendirilmiş, bir grup kontrol grubu ve diğer grup deney grubu olarak iki özdeş grup belirlenmiştir. Deney grubunda oyun tekniği uygulanmış, kontrol grubu kitap aktivitelerini sürdürmüştür. Kontrol ve deney gruplarının aynı olup olmadığını belirlemek için “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği” (Baş, 2013) uygulanmıştır. Eşleşen grupların kontrol ve deney grupları olduklarını belirlemek için öntest olarak yabancı dil kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının öntest puanı hesaplanmış ve sonuç olarak grupların birbirine eşdeğer olduğu belirlenmiştir. Öntest yapıldıktan ve ilk sonuç oyununu alındıktan sonra kontrol grubuna dört haftalık süreyle oyun tekniği uygulanmıştır. Bu süreçte deney grubu kitap aktivitelerine devam etmiştir. Kontrol grubunda öğretmenin dersi anlatması gerektiğinden, oyun tekniği ders programı ile ilgili ve uygun olacak şekilde seçilmiştir. Bu süreçte ders anlatımı bittikten sonra oyun tekniğinin uygulanmasına geçilmiştir. Öğrencilerin tepkisini bilmek ve oyun tekniğinin öğrencilerin yabancı dil öğrenim kaygısına nasıl yansıdığını açıklamak için derste oyunların uygulanması esnasında gözlem yapılmıştır. Dört hafta devam eden oyunlar uygulandıktan sonra oyun tekniğinin öğrencilerin yabancı dil öğrenim kaygısı üzerindeki etkisini ortaya koymak için görüşme formları kullanılmıştır.

Nicel olan bu çalışmada, kontrol ve deney gruplarından elde edilen veriler Microsoft Office 2007 Excel paket programına kaydedilmiştir. Daha sonra, Excel paket programında kaydedilen nicel veriler uygun istatistiksel analizler yapmak için SPSS 23.0 (Sosyal Bilimler için İstatistiksel Paket Programı) paket programına aktarılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Nitel araştırma veri analizi yöntemlerinden biri olan “tanımlayıcı analiz” tekniği kullanılmıştır.

"Öğretim sürecinin sonunda İngilizce dersinde oyun tekniğinin uygulandığı grup ile öğrencilerin kaynak kitabındaki aktivitelerin uygulandığı grup arasında yabancı dil öğrenme kaygısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mı?" sorusuna yanıt vermek amacıyla hem kontrol grubuna hem de deney grubuna sontest uygulanmıştır. “Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği”nin uygulanmasıyla kontrol ve deney gruplarından elde edilen sontest puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, deney

ve kontrol grubu sonuçları karşılaştırıldıktan sonra, deney grubunun 74.23 (SS = 10. 40) puan ile 82.09 (SS = 10.11) puana sahip olan kontrol grubuna kıyasla düşük kaygı düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan kayda değer fark deney grubunun lehinedir. “Oyun tekniği, 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde yabancı dil öğrenme kaygısını nasıl etkilemektedir?” sorusunu cevaplamak amacıyla ilk hafta gözlem uygulandığında öğrencilerin aktif olmadıkları ve kendilerini ifade etmekten utandıkları tespit edilmiştir. Dört hafta boyunca oyun tekniği uygulandıktan sonra, görüşme sorularının cevaplanması esnasında öğrencilerin yabancı dil öğrenim kaygılarının azaldığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak hazırlanan öneriler söz konusu yabancı dil kaygısının üstesinden gelmeye yardımcı olabilir ve bu öneriler öğretmenlere, öğrencilere ve eğitim bakanlığına yönelik olacaktır.

Öğretmenler için:

1. Öğretmenin yabancı bir dil öğrenmenin önemini açıklaması gerekir, çünkü öğrencinin öğrenme konusunda motivasyon eksikliği vardır.
2. Öğretmen derse başlamadan önce rahatlamak için biraz gevşeme aktivitesi yaparak öğrenciye yardımcı olabilir.
3. Öğretmen öğrencileri "Bunu yapabilirim; hata yapmamın önemi yok" gibi olumlu ifadeler kullanarak kendi kendine konuşmayı kullanmaya teşvik edebilir.
4. Kaygı öğretmenin öğretim tarzı ile oldukça bağlantılıdır. Oxford (1999), bu nedenle öğretmenin katı bir şekilde öğrencilerin hatalarını düzeltmekten uzak durarak, resmi davranmaktan kaçınarak, daha samimi davranarak ve öğrencilerin özgüvenlerini inşa ederek rahat bir sınıf atmosferi yaratması gerekir.
5. Kuşkusuz, öğrencinin konuyu beğenip beğenmemesini etkilemede öğretmen önemli bir rol oynamaktadır, bu nedenle öğretmenin kendini güncellemesi ve

öğrencileri derse çekmek için oyunlar gibi yeni öğretim yöntemleri kullanması gerekmektedir.

6. Türk öğretmenler aksanlarını zenginleştirme şansı elde etmek için anadili İngilizce olan kimseler ile iletişim kurmalıdır.

7. Öğretmen her zaman konuştuğundan ve talimatlar verdiğinden, öğrenciler ise sadece dinlediklerinden, öğretmen sorular sorarak ve cevaplar alarak, öğrencinin görüşlerini veya düşüncelerini öğrenmek isteyerek etkileşimli bir ortam yaratmalıdır.

8. Mizah duygusu da gereklidir çünkü mizah öğrenciler arasında daha düşük kaygının anahtarıdır. Öğretmen ciddiyet ile mizah arasında denge kurmalıdır.

Öğrenciler için:

1. Öğrenciler hata yapmanın yabancı bir dil öğrenmenin doğal bir parçası olduğu için kendi özgüvenlerine inanmalıdırlar.

2. Akranları konuşurken alay etmek kabul edilemez olmalıdır.

3. Öğrenciler eğlenceli bir atmosfer yaratarak motivasyonlarını artırmalı ve oynayarak, yarışarak ve gruplar halinde çalışarak öğrenmeyi sıra dışı hale getirmelidirler.

4. Öğrenciler kendi dil yeteneklerini diğerlerinininkilerle karşılaştırmamalıdırlar.

5. Öğrenciler, sınıfa gelmeden önce derslere çok iyi hazırlanarak dil konusunda eksik noktalarını iyileştirmeli, okuma becerilerini geliştirmek ve öğrendikleri anlamları zenginleştirmek için daha fazla okuma yapmalı, evde aileleri ile de olsa mümkün olduğu kadar çok İngilizce konuşmaya çalışarak konuşma becerilerini geliştirmeli ve dildeki zayıf noktalarını iyileştirmeli, kendi düşüncelerini yazmaya ve ifade etmeye çalışarak yazma becerilerini geliştirmeli ve son olarak filmler, haberler ve şarkılar dinleyerek dinleme becerilerini geliştirmelidirler.

6. Öğrenciler dili çok kısa bir sürede öğrenme konusunda yüksek bir beklenti içinde olmamalı, sabırlı olmalı ve dilin zor olduğu ya da öğrenilemez olduğu yargısına varmada acele etmemelidirler.

7. Öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayata uygulamaları gerekmektedir, çünkü dilin pratik uygulaması dilde ustalaşmayı artırır.

Milli Eğitim Bakanlığı için:

1. Müfredat zenginleştirilmeli, öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmeli, onların ilgisini çekmeli, dili gerçek hayatlarında kullanmalarına yardımcı olmalıdır.

2. Öğretmenleri yeni tekniklerin nasıl öğretileceği konusunda eğittikten ve İngilizce öğretmenleri oldukları için derslerde her zaman İngilizce konuşmaya zorlandıktan sonra eğitim tekniklerini kullandıklarından emin olmak için öğretmenlere daha fazla sansür, rehberlik ve gözlem uygulanmalıdır.

3. Son sınıf öğrencilerinin İngilizce notunu dikkate alarak İngilizceye diğer dersler gibi yıl boyunca daha fazla önem verilmeli ve Türkiye'de günlük hayatta kullanılmayan dil olarak değerlendirilerek hafife alınmamalıdır.

4. Öğretim sürecini kolaylaştırmak için kalabalık olmayan sınıflarda sağlıklı sınıf atmosferi yaratılmalıdır.

5. Öğretmenlerin yeni öğretim tekniklerini kullanmalarına yardımcı olacak teknolojik araçlar sağlanmalıdır.

6. Sınıftaki etkileşimi sadece bilgi almakla kalmayacak şekilde teşvik etmek amacıyla haftalık ders saatleri artırılmalıdır.

6. KAYNAKÇA

- Abdullah, A. (2019). Lowering anxiety among low proficiency ESL learners using the mafia game. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(7), 67–73.
- Adalı, C. (2018). *Okullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan soruları (Denizli İli Çivril İlçe Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-167.
- Akay, C ve Pan, V.L. (2015). Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 79-97.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akmençe, A.E and Tuncer, M. (2019). Yabancı dile yönelik kaygı, özyeterlik ve tutum arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 1-13.
- Aksoy, M. (2012). *Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alcı, B., Üner, S. S. ve Türkan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile duygusal zekâ becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Educational Research*, 2(1), 1-23.
- Alkan, A., Bümen, N. T. ve Uslu, Ö.(2019). İngilizce konuşma kaygısı ölçeği'nin Türkçeye uyarlanma çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1157-1180.
- Allen, H. W. and Herron, C. (2003). A Mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of Summer Study abroad. *Foreign Language Annals*, 36(3), 370-385.
- Alptekin, C. ve Tatar, S. (2011). Research on foreign language teaching and learning in Turkey (2005-2009). *Language Teaching*, 44(03), 328-353.
- Alyılmaz, S., Er, O., ve Polatcan,F.(2019). İkinci dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Society Researches*, 11(18), 384-401.

- Arikan, A., and Yolageldili, G. (2011). Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *Elementary Education Online*, 10(1), 219-229
- Aronen, E. T., Carlson, S., Salmi, J., Steenari, M. R., and Vuontela, V. (2005). Working memory psychiatric symptoms and academic performance at school. *Neurobiology of Learning and Memory*, 83(1), 33-42.
- Atlı, Z. Z. (2017). *Foreign Language anxiety in English language learning*. Unpublished master's thesis, İstanbul Aydın University, İstanbul.
- Avedon, E. M., and Sutton-Smith, B. (1971). *The study of games*. London: John Wiley & Sons.
- Kara, E., Ayaz, A. D., & DüNDAR, T. (2017). Challenges in EFL speaking classes in Turkish context. *European Journal of Language and Literature*, 3(2), 66-74.
- Aydemir, O. (2011). *A study on the changes in the foreign language anxiety levels experienced by the students of the preparatory school at Gazi University during an academic year*. Unpublished master's thesis, Gazi University, Ankara.
- Aydın, S., Yavuz, F., and Yeşilyurt, S. (2006). Test anxiety in foreign language learning. Balıkesir Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 145-160.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydın, y. (2016). *Lise öğrencilerinin yabancı dil kaygısının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Badawi, M and Huwari, I.F. (2016). Language anxiety among Jordanian postgraduate students at Yarmouk University. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 18, 1-9.
- Bağçeci, B. (2004). *Orta öğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep İli örneği)*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, Malatya.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. W. Seliger and M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-102). Rowley, MA: Newbury House.
- Bailey, K. M. (1991). *Focus on the classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, P., Daley, C. E., and Onwuegbuzie, A. J. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics*, 20, 217-239

Bailey, P., and Daley, C. E. (2000). The validation of three scales measuring anxiety at three stages of the foreign language learning process: the input anxiety scale, the processing anxiety scale, and the output anxiety scale. *Language Learning*, 50, 87-117.

Balu, A. (1955). A unitary hypothesis of emotion: anxiety, emotions of displeasure and affective disorders. *Psychoanalytic Quarterly*, 24, 75-103.

Barlow, D. H (2002). *Anxiety and its disorders: the nature and treatment of anxiety and panic* (2nd ed.) New York: Guilford Press.

Bas, G. (2008). Integrating multiple intelligences in ESL/EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*, 14(5), 1-8.

Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 101-119.

Berman, M. (1998). *A multiple intelligences road to an ELT classroom*. Wales, UK: Crown House Publishing.

Mohammadi, E. G., Biria, R., Koosha, M., and Shahsavari, A. (2013). The relationship between foreign language anxiety and language learning strategies among university students. *Theory and practice in Language Studies*, 3(4), 637-646.

Brewster, J., Ellis, G., and Girard, D. (2003). *The primary English teacher's guide*. (New ed.). London: Penguin Books.

Brown, H. D. (2001). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Brown, H. D. (1941). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). London: Longman.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimlerde istatistik* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çakıcı, D. (2015). Öğretmen adaylarının yabancı dil kaygısı. *International Journal of Languages' Education and Training*, 495-507.

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

Chan, D. Y., and Wu, G. (2004). A study of foreign language anxiety of EFL elementary school students in Taipei country. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.

Cheng, L., and Zheng, Y. (2018). Study about how does anxiety influence language performance? from the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Zheng and Cheng Language Testing in Asia*, 8(13), 2-19.

Cheng, Y., Horwitz, E. K., and Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.

Cherchalli, S. (1988). *Learners' reactions to their textbook (with special reference to the relation between differential perceptions and differential achievement): a case study of Algerian secondary school learners*. Unpublished doctoral dissertation, Lancaster University, Lancaster.

Chun Cheng, Y. (2018). *The effect of using board games in reducing language anxiety and improving oral performance*. Unpublished master's thesis, University of Mississippi, Mississippi.

Cinkara, E. (2016). Reflective practice and foreign language classroom anxiety: Video-stimulated recall at work. *Reflective Practice*, 17, 694-707.

Clement, R., Gardner, R., and Smyth, P. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 12(4), 293-302.

Clement, R. (1980) Ethnicity, contact, and communicative competence in a second language. Giles, H. M., Robinson, W. P., and Smith, P. M. (Eds.), *Language: Social psychological perspectives* (pp. 147-154). Oxford: Pergamon.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Creswell, J. W., and Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Demir, A., Yurtsever, A and Çimenli, B. (2015). The Relationship between tertiary level EFL teachers' self efficacy and their willingness to use communicative activities in speaking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 613-619.

Demirdağ, Ö. (2012). *Foreign language anxiety and performance of language students in Turkish university preparatory classes*. Unpublished master's thesis. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Demirdaş, Ö. ve Bozdoğan, D. (2013). Foreign language anxiety and performance of language learners in preparatory classes, *Turkish Journal of Education*, 2(3), 4-13.

Dewaele, J. M., and Alsaraj, T. (2013). Foreign language anxiety: some conceptual and methodological issues. *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied*, 68(3):72-78.

Dewaele, J. M., and Furnham, A. (2000.). Personality and speech production: A pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences*, 28(2):355-365.

Ehrman, M. and Oxford, R. (1995). Cognition plus: Correlates of adult language proficiency. *The Modern Language Journal*, 79, 67-89.

Ellis, R. and Rathbone, M. (1987). *The acquisition of German in a classroom context mimeograph*. London: Ealing Higher Education.

Er, S. (2015). Foreign language learning anxiety of Turkish children at different ages. *International Online Journal of Education and Teaching*, 2(2), 68-78.

Er, S.S. (2011). *Anadolu liselerine devam eden öğrencilerin yabancı dil başarılarında yabancı dile yönelik kaygı ve inançlarının etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.

Ergün, E. (2011). *An investigation into the relationship between emotional intelligence skills and foreign language anxiety of students at a private university*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Ersöz, A. et al. (2006). *English language curriculum for primary education (grades 4,5,6,7 and 8)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Foreman, J. (2003). Next generation educational technology versus the lecture, *EDUCAUSE Review*, 38(4), 12-22.

Frantzen, D., and Magnan, S. (2005). Anxiety and the true beginner false beginner dynamic in beginning French and Spanish Classes. *Foreign Language Annals*, 38(2), 171-186.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning. the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C., and MacIntyre, P. D. (1991). Language anxiety: its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4) 469-644.

- Gardner, R. C., and MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1-11.
- Gardner, R. C., and MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43,157-194.
- Gardner, R. C., and MacIntyre, P. D. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- Grant, S., Huang, H., and Pasfield-Neofitou, S. (2014). The authenticity-anxiety paradox: The quest for authentic second language communication and reduced foreign language anxiety in virtual environments. *Procedia Technology*, 13, 23-32.
- Greenall, S. (1990). *Language games and activities*. London: Hulton Educational Publications.
- Gregersen, T. S. (2003). To err is human: a reminder to teachers of language-anxious Students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32.
- Hadfield, J. (1999). *Beginners' communication games*. Longman.
- Halder, U.K. (2018). English language anxiety and academic achievement. *North Asian International Research Journal of Social Science & Humanities*, 4(3), 183_147.
- Hamamcı, Z. ve Hamamcı, E. (2015). Yabancı dil öğreniminde kaygı üzerine bir alan yazın taraması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 374-383.
- Harris, J. H., and Katz, L. G. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
- Haznedar, B. (2010). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. Paper presented at the International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey.
- Heriansyah, H. (2012). Speaking problems faced by the English department students of Syiah Kuala University. *Lingua Didaktika*, 6(1), 37-44.
- Hershner, K. (2016). *Strategies to reduce foreign language anxiety in adult EFL students of the European Union*. Unpublished master's thesis, University of San Francisco, San Francisco, CA.
- Hilleson, M. (1996). "I want to talk with them, but I don't want them to hear": An introspective study of second language anxiety in an English-medium school. In K. M. Bailey and D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp 248-282). Cambridge: Cambridge University Press.
- Horwitz, A. K., and Schallert, D. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.

- Horwitz, A. K., Saito, Y., and Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., and Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly International association*, 20(10), 559-562.
- Horwitz, E. K. (1990). Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Horwitz, E. K., and Young, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Hutchinson, T. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ibrahim, B., and Hamid, G. (2018). *The effect of using the game technique (Werewolf) in reducing FL anxiety*. Unpublished master's thesis, University of Oum El Bouaghi, Algeria.
- İnal, S., Evin, İ., and Saracaloğlu, A. S. (2005). Yabancı dil ve yabancı dil edinimi ile öğrenci yaklaşımları arasındaki ilişki. *Dil Dergisi*, 130, 37-52.
- Intarapanich, C. (2013). Teaching methods, approaches and strategies found in EFL classrooms: a case study in Lao PDR. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 88, 306-311.
- Jacobs, G. M., and Kline Liu, K. (1996). Integrating language functions and collaborative skills in the second language classroom. *TESL Reporter*, 29, 21-33
- Karaca, M. (2012). *Foreign language anxiety in receptive language skills in ELT classrooms at Necmettin Erbakan University*. Unpublished master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kim, J. H. (2000). *Foreign language listening anxiety: a study of Korean students learning English*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.
- Kırıkgoz, Y. (2009). Evaluating the English textbooks for young learners of English at Turkish primary Education. *Procedia Social and Behavioral Science*, 1(1), 79-83.

- Kiryk, A.T. (2010). Using games in a foreign language classroom. SIT digital collections,. *SIT Graduate Institute/SIT Study Abroad*. Retrieved from https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.
- Kizildag, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 188-201.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1998). Comprehensible output? *System*, 26(2), 175-182.
- Larsen-Freeman, D. (2000). Second language acquisition and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20(8), 165-181.
- Lee, E. J. (2016). Reducing international graduate students' language anxiety through oral pronunciation corrections. *System*, 56, 78-95.
- Lee, I. (2002). Project work made easy in the English classroom. *Canadian Modern Language Review*, 59, 282-290.
- Lee, J. F. (1999). Clashes in L2 reading: Research versus practice and reader's misconceptions. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 49-63). New York: McGraw Hill.
- Leki, I. (1999). Techniques for reducing second language writing anxiety. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 64-88). New York: McGraw Hill.
- Liao, Y. F. (1999). *The effects of anxiety on Taiwanese EFL learners. the proceedings of the eighth international symposium on English teaching* (pp. 453-63). Taipei: The Crane Publishing.
- Liu, M., and Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Educational Research International*. Retrieved at <http://www.hindawi.com/journals/edu/2011/493167/>.
- Liu, M., and Lu, Z. (2011). Foreign language anxiety and strategy use: a study with Chinese undergraduate EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(6), 1298-1305.

- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301-316.
- MacIntyre, P. D., and Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P. D., and Gardner, R. (1991). Language anxiety: its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: a review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). New York: McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D., and Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P. D., and Gardner, R. C. (1993). A student's contributions to second-language learning; part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1-11.
- MacIntyre, R. (2007). When anxiety causes your brain to jam, use your heart. *Institute of Heart Math*. Retrieved from https://macquarieinstitute.com/company/proom/archive/encounter_journal_brain_jam.html
- Maduku, T., Olusanya, A. L., and Zirawaga, V. S. (2017). Gaming in education: Using games as a support tool to teach history. *Journal of Education and Practice*, 8(15), 55-64.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Morgan, W. P. (1981). *Psychological benefits of physical activity*. In Nagel and Montoye (Eds.), *Exercise in health and disease* (pp. 299-314). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Nagahashi, T. L. (2007). *Techniques for reducing foreign language anxiety: Results of a successful intervention study*. Akita City: Akita University Press.
- Natsir, M., and Sanjaya, D. (2014). Grammar translation method (GTM) versus communicative language teaching (CLT); A review of literature. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2(1), 58-62.
- Ohata, K. (2005). Potential sources of anxiety for Japanese learners of English: preliminary case interviews with five Japanese college students in the U.S. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 9(3), 1-21.
- Otaibi, A. N., and Oteir, I. N. (2019). Foreign language anxiety: A Systematic review. *Arab World English Journal*, 10(3), 309-317.

- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R., and Ehrman, M. E. (1995). Adults language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23(3) 359-86.
- Oxford, R.L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 444-456.
- Öztürk, G. (2012). *Foreign language speaking anxiety and learner motivation: A Case Study at a Turkish state university*. Unpublished Master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Öztürk, G., and 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.
- Öztürk, H., and Çeçen S. (2007). The effects of portfolio keeping on writing anxiety of EFL students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 218-236.
- Paradowski, M., Dmowska, K., & Czasak, D. (2015). Conquering foreign language anxiety related to speaking. In M. B. Paradowski (Ed.), *Productive foreign language skills for an intercultural world. A guide (not only) for teachers* (pp. 33–62). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Pimsleur, P., Sundland, D., and MacIntyre, R. (1964). Underachievement in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics*, 2, 113-150
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz and D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 101-108). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Rachel, B. and Chidsey. (2005). *Assessment for intervention: A problem solving*. (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Richard-Amato, A. (1996). *Making it happen: Interaction in the second language classroom* (2nd ed.). New York: Longman.
- Richards, J. C., Platt, J., and Platt, H. (1995). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

- Robinson, B. W. (1966). A study of anxiety and academic achievement. *Journal of Consulting Psychology*, 30(2), 165-167.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sabbah, S. (2018). Anxiety in learning English as a second language at a tertiary stage: Causes and solutions. *European Journal of English Language and Literature Studies*, 6(1), 14-33.
- Sadiq, J. M. (2017). Anxiety in English language learning: A case study of English language learners in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 10(7), 1-7.
- Sağlamel, H. (2009). *An experimental study on the role of creative drama in alleviating language anxiety in speaking classes with reference to teachers' and learners' perceptions of language anxiety*. Unpublished master's thesis, Karadeniz Teknik University, Trabzon.
- Şahin, C. A. (2013). *Türkiye'de yabancı dil eğitim politikasının İngilizce öğretimi bağlamında eleştirel değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Schultz, M., and Fisher, A. (1988). *Games for all reasons: Interacting in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Scott, W. A., and Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. Harlow: Longman
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Shabani, M. (2012). Levels and sources of language anxiety and fear of negative evaluation among Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2378-2383.
- Sheen, Y. (2008). Recasts, language anxiety, modified output, and L2 learning. *Language Learning*, 58(4), 835-874.
- Slavin, R.E. (1991). Synthesis of research of cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-82.
- Sparks, R. L., and Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75(1), 3-16.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychological Press.

Sreehari, P. (2012). Communicative language teaching: Possibilities and problems. *English Language Teaching*. Retrieved from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/21451/13957>

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Taiqin, D. (1995). "I can try it at least": A strategy for effective inter-class oral communication". *English Teaching Forum*, 33 (1), 28-29.

Tashakkori, A., Teddlie, C., and Teddlie, C. B. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Taş, Y. (2006). Kaygı nedir? Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi. Retrieved from www.bilkent.edu.tr/~dos/ogdm/b_sinavkaygi.html.

Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self related cognition in anxiety and motivation* (pp. 35-54). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Trang, N. (2012). A review of Horwitz, Horwitz and Cope's theory of foreign language anxiety and the challenge to the theory. *English Language Teaching*, 5(1) 69-73

Tseng, S. (2012). The factors cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking. *WHAMPOA: An Interdisciplinary Journal*, 63, 75-90

Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning In K. M. Bailey and D. Nunan (Eds.), *Voice from the language classroom* (pp. 145-167) New York: Cambridge University Press.

Tuomainen, S. (2017). *Student anxiety and learning difficulties in academic English courses*. Paper presented at the 16th European Conference on Language Learning, Brighton, UK.

Ur, P. (1996). *A course in language teaching practice: and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 14-26.

Vraketta, G. (2013). Second language anxiety in the English classroom in Cyprus and motivational strategies to help students overcome this issue. (ERIC Document NumberED7002).

Wang, Y. C. (2009). *Anxiety in English language learning: a case study of Taiwanese university students on a study abroad programme*, Unpublished doctoral dissertation, University of Leeds, Leeds.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, S. (2007). Foreign language anxiety: Listening and speaking. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 178-206.

Yılmaz, C. (2008). *Evaluating EFL coursebooks with respect to communicative language teaching principles in the Turkish context*. In D. Köksal and İ. H. Erten (Eds.) Paper presented at the 5th International ELT Research Conference, Çanakkale.

Yorgancı, Z. ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694-708.

Young, D. J. (Ed.). (1999). *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston, MA: McGraw-Hill.

Zdybiewska, M. (1994). *One-hundred language games*. Warszawa: WSiP.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.

Zhang X. (2013). Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships. *System*, 41, 164-177.

Zhang, L. J. (2001). Exploring variability in language anxiety: Two groups of PRC students learning ESL in Singapore. *RELC Journal*, 32(1), 73-94.

Zhang, R., and Zhong, J. (2012). The hindrance of doubt: Causes of language anxiety. *International Journal of English Linguistics*, 2(3), 27-33.

EKLER

Ek.1 Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği

YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGISI ÖLÇEĞİ					
Adı Soyadı:					
Şubesi <input type="checkbox"/>					
Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okulda, daha fazla yabancı dil dersinin olması beni rahatsız ederdi.					
2. Yabancı dil dersinde genellikle rahatımdır.					
3. Yabancı dil dersinde oldukça heyecanlanırım.					
4. Yabancı dile karşı yeteneğim olmadığımı düşünürüm.					
5. Yabancı dil dersinde hata yapmaktan oldukça korkarım.					
6. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime fazla güvenirim.					
7. Okulda yabancı dil derslerinin daha fazla olmasını isterdim.					
8. Yabancı dil öğrenme konusunda üzerinde herhangi bir baskı hissetmem.					
9. Kendimi yabancı dil konuşan insanlar arasında bulsam asla tedirginlik duymam.					
10. Yabancı dil dersinde herhangi bir konu hakkında konuşmam gerektiğinde kendimden emin olamam.					
11. Sınıfta arkadaşlarımdan yabancı dilde benden daha iyi iletişim kurduklarını düşünürüm.					
12. Yabancı dil dersinde, hazırlık yapmadan konuşmak zorunda olduğumda çok endişe duyarım.					
13. Yabancı dil dersinde konuşurken kendime oldukça güvenirim.					
14. Diğer öğrencilerin yanında yabancı dilde konuşurken rahatsız olmam.					
15. Öğretmenim, sınıfta bana yabancı dilde soru sorduğunda cevap vermekte zorlanırım.					
16. Yabancı dil dersinde geçen her kelimeyi veya cümleyi anlayamazsam tedirgin olurum.					
17. Yabancı dilde konuşurken diğer öğrencilerin beni anlamayacağından korkarım.					
18. Yabancı dil dersinde konuşurken heyecanlanır ve tedirgin olurum.					

19. Yabancı dil dersinde gönüllü olarak sorulara cevap vermekte istekliyimdir.					
20. Yabancı dil dersinde sınıfta kalmak beni endişelendirir.					
21. Yabancı dil dersindeki sınavlarda kendimden emin ve rahatımdır.					
22. Yabancı dil sınavlarında oldukça heyecanlıyım ki, sınavlarda bildiklerimi de unuturum.					
23. Yabancı dil sınavlarına hazırlanmak beni oldukça heyecanlandırır.					
24. Yabancı dil dersinde başarısız olmam durumunda karşılaşabileceğim sorular beni endişelendirir.					
25. Yabancı dil dersinin sınavlarına iyi hazırlansam bile, yine de kaygı duyarım.					
26. Yabancı dil sınavlarında hazırlıklı olmadığım konulardan soru sorulduğunda kendimi rahatsız hissederim.					
27. Yabancı dil sınavlarına girmekten oldukça mutlu olurum.					

Ek.2 Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU	
Tarih: ___/___/2020	Saat (Başlangıç/Bitiş): ___/___
GİRİŞ	
<p>Merhaba, benim adım HANAN MOHAMMAD ABLEDGHANI HASSAN, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. "Oyun Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısına Etkisi" başlıklı bir araştırma yürütmekteyim. Özellikle, oyun tekniğinin yabancı dil öğrenme kaygısı azaltmadaki rolünü ortaya koyabilmek için görüşlerinizin oldukça önemli olduğumu düşünüyorum. Görüşme süresince verdiğiniz tüm bilgiler gizli tutulacaktır. Bu bilgiler, araştırmacı dışında herhangi biri tarafından görülmeyecek ve kullanılmayacaktır. Ne diğer öğretmenler, ne de yöneticiler konuşulanları hiçbir şekilde duyurmayacak ve okunmayacaklardır. Araştırma raporunda, isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma kod isimler kullanılacaktır.</p>	
GÖRÜŞME SORULARI	
1. Yabancı Dil (İngilizce) dersinin daha önceki derslerinizden farklı olduğunu düşünüyor musunuz?	
2. Yabancı Dil (İngilizce) dersinde kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Nedenini açıklar mısınız?	
3. Yabancı Dil (İngilizce) dersinde size mutlu kılan konular var mıdır? Varsa, bunlar nelerdir?	
4. Yabancı Dil (İngilizce) dersinde sizi mutsuz kılan konular var mıdır? Varsa, bunlar nelerdir?	
5. Yabancı Dil (İngilizce) dersinde ne tür duygulara sahipsiniz? Kısaca açıklar mısınız?	

Ek.3 Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU			
Tarih: ___/___/2020		Saat (Başlangıç/Bitiş): _____/_____	
Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi	Öğrenci Duyuşsal Özellikleri	Sınıf Ortamı

Ek.4 Araştırma İzin Yazısı



T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286-20-E.2758964
Konu : Araştırma İzni (Hanan Mohammad
Abdelghani HASSAN)

07/02/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğünün 28.01.2020 tarihli ve 936 sayılı yazısı.

İlgi yazıda, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğünün Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi 173511801 numaralı Hanan Mohammad Abdelghani HASSAN Dç. Dr. Gökhan BAŞ danışmanlığında hazırlamakta olduğu "Oyun Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Kaygısına Etkisi" konulu tez çalışmasını İlimiz ve ilçelerimizde bulunan Okulların 7. Sınıf öğrencilerine 2019-2020 Eğitim Öğretim II. yarısında ölçek çalışması uygulaması yapması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Halil İbrahim YAŞAR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/02/2020

Adnan TÜRKDAMAR
Vali a.
Vali Yardımcısı