



The Impact of Collaborative Activities on EFL Learners' Speaking Anxiety Levels and Attitudes¹

Emel TOPÇU ^{a*} (ORCID ID - 0000-0001-7647-7145)

Makbule BAŞBAY ^b (ORCID ID – 0000- 0001-6391-6508)

^aMilli Eğitim Bakanlığı, Küçükçekmece Anadolu Lisesi, İstanbul/Türkiye

^bEge Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İzmir/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.649939

Research Article

Article history:

Received 22.11.19

Revised 21.08.19

Accepted 22.10.20

Keywords:

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

Abstract

This study aims to research the effect of cooperative learning activities on EFL learners' English-speaking anxiety and attitude levels. It is a six-week action research study with nine preparatory school students enrolled in the English Language and Literature Department in a state university. The Foreign Language Anxiety Scale developed by Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and adapted to Turkish by Aydın (1999), and Attitudes Towards English Course Scale developed by Aydoslu (2005) were used as the pre-test and the post-test. Weekly evaluation forms and a focus group interview were also tools to collect data. The fear of making mistakes, wrong vocabulary choice, mispronunciation, and probable peer mocking cause anxiety are some reasons behind anxiety. Students thus seek a positive and enjoyable learning atmosphere reducing or eliminating tension. Students thus seek a positive and enjoyable learning atmosphere reducing or eliminating tension. Results showed that group work activities decreased students' anxiety levels and provided them developing positive attitudes towards speaking skill in a learning environment.

İşbirliğine Dayalı Konuşma Etkinliklerinin İngilizce Sınıf kaygısı ve Tutumuna Etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.649939

Araştırma Makalesi

Makale Geçmişi:

Geliş 22.11.19

Düzeltilme 21.08.19

Kabul 22.10.20

Anahtar Kelimeler:

İngilizce Konuşma Becerisi,
Konuşma Etkinlikleri,
İşbirliğine Dayalı Öğrenme,

Öz

Bu çalışma, işbirliğine dayalı tasarlanan konuşma etkinliklerinin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı ve tutum düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü hazırlık sınıflarından dokuz öğrenci ile altı haftalık çalışma yürütülmüştür. Nitel ve nicel verilerin kullanıldığı karma desen türünde ve eylem araştırması niteliğindedir. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen İngilizce Dersine Yönelik Tutum ölçeği ön test-son test olarak uygulanmıştır. Öğrenciler haftalık çalışma değerlendirme formlarıyla ve çalışma sonundaki odak grup görüşmesiyle görüşlerini belirtmişlerdir. Konuşma sırasında hata yapma, doğru kelimeyi bulamama, kelimeyi doğru söyleyememe ve akranların olası alaycı tavırları gibi korkuların kaygıya neden olabileceği saptanmıştır. Öğrenciler bu yüzden kaygıyı azaltan ya da ortadan kaldıran güvenli ve eğlenceli öğrenme ortamları

¹ This article is adapted from the first author's master thesis in Ege University Institute of Social Sciences.

* Author: topcuemell@gmail.com

Introduction

The number of English learners is so many that the quantity can not be underestimated. Around the world students are learning English starting in primary school and continuing through university and often beyond. Despite all this effort, many people think that they are not good at the skill of speaking. Zeytin (2007) claims that the implementations in speaking in English have been insufficient in the university. According to Beebe (1983, p.43), while learning a foreign language, the productive skill of speaking involves a lot of effort for minimal objective achievement yet speaking, more so than reading or writing, is the one skill most associated with fluency in a language (Nazara, 2011).

When the aim is to develop speaking skills, one of the most significant points is to provide a communicative atmosphere for students (Byrne, 1986; Murcia, 1991; Shaw and McDonough, 1993). In the literature review, there have been student-centred studies based on collaboration and interaction in a peer-learning environment which display that anxiety level is reduced (Ataş, 2014; Campbell and Ortiz, 1990; Kılıç, 2014; Suwantarathip and Wichadee, 2010; Tabatabaei, Afzali, and Mehrabi, 2015; Young, 1998). There should be an indirect student-centred attempting strategies such as discussion, role-play, dialogue and solving a problem and communicative methods including speaking strategies and group work which provide students exposure to input (Demirel, 2007; Dornyei and Thurrell, 1994, p.41; Willis, 1996). McGroarty (1993) states that group work is advantageous because there is an increase in natural input, and students have exposure to information at different levels. He also claims that students have less tendency to make mistakes during group work compared to a presentation in front of the class.

Pica and Doughty (1985) suggest that group work enables students to have an opportunity for better understanding and practising with the question-answer process. Such work requires reflections of individuals' experiences and discussions on topics (Oxford and Shearin, 1994). When group work is effectively manageable, students get more motivated and self-confident. While their anxiety decreases and their self-congruity and learning responsibility increases (Abi Samra, 2001; Swain and Miccoli, 1994; Webb, 1985). Apart from teaching method, learners' qualifications are also crucial for developing speaking skills. If the student has a negative attitude like anxiety towards learning, such a situation impedes developing skills. MacIntyre and Gardner (1993) define learning foreign language anxiety as an anxious and nervous situation which associates with concepts in learning a foreign language particular in speaking, listening and learning. Researchers agree on the issue that especially speaking skill causes intense anxiety during learning a foreign language (Chiu et al., 2010; Horwitz et al., 1986; MacIntyre and Gardner, 1991; Tüm and Kunt, 2013). According to Krashen's Affective Filter Hypothesis (1985), a language learner's anxiety causes a mental block which prevents processing a meaningful input into the intake. Stress in a foreign language class is at an alarming level, and almost half of the learners get anxious (Campbell and Ortiz, 1991; Young and Horwitz, 1991).

Young (1998) puts forward group work activities to cope with anxiety (Koch and Terrell, 1991, p.17; Price, 1991, p.28) such as providing talking among students and support group (Saunders and Crookall, 1985, p.30), and playing games (Cope-Powell, 1991, p.6). Moreover, students with positive attitudes have more attentive and successful performance (Gardner, 1985).

In a 2003 Japanese study called "Improving Students' Speaking Skills" by Sato, there have been such results as encouraging students to real communication and reducing their anxiety levels by choosing group work activities and using selective techniques while correcting mistakes. For Sato, students fail in speaking skill, although they are good at listening and writing activities. Essential reasons behind this issue are a crowded class, the focus on teaching grammar and student qualifications. Students think that activities are

unnecessary in daily life. Additionally, they are afraid of making mistakes. Sato (2003) thinks that reducing anxiety and providing a meaningful communicative atmosphere are the right solutions for the problem. There also should be suitable techniques for correcting mistakes and group work.

Kondo and Yang Ying-Ling (2003) have researched on speaking skill in the aspect of coping strategies. There were 93 female and 116 male participants in their study. Researchers observed the most common coping strategy in the study. These are preparation, using relaxing techniques, thinking positively, asking friends and giving up to reduce the level of anxiety. Chien (2004) has 161 participants in his study. He carried out a placement test, and subsequently divided the participants into two groups: an intermediate and an advanced. He also used control and experimental groups. The groups took weekly achievement tests as a pre-test and a post-test. After the six week study, he observed that the group with collaborative activities understood the reading texts, vocabulary and idioms better. Students in this group also imitated friends' accuracy and fluency within the group.

Gürsoy and Karatepe (2006) researched the impact of cooperative learning for language learning on English Language Teaching Program students' attitudes. Students took a pre-test and a post-test and made interviews face to face. In the analysis of the collected data, it is clear that students find student-centred cooperative learning more motivating than the teacher-centred techniques and, as a result, develop a positive attitude towards collaborative learning.

Balemir (2009) also studied the reasons for anxiety and the relationship between anxiety level and sufficiency and found out that assessment and evaluation styles, individual differences and the fear of being evaluated in a wrong way are the factors causing anxiety.

To determine the level of students' anxiety and attitudes towards anxiety and to reduce the anxiety level, Sağlamel (2009) aimed to search an alternative technique. He carried out a six-week creative drama program for 22 participants. He used a pre-test and post-test in a single group randomly to measure the effect of the program on speaking foreign language anxiety. In light of the findings, he claimed that there is no significant difference between performance test scores and anxiety level. However, students' speaking anxiety level decreases considerably.

Şentürk (2010) researched students' and teachers' perceptions of activities for fluent foreign language speaking. With qualitative and quantitative data, he stated that a language class is good for fluency, but there are differences among activities. Results showed that discussion stimulates fluency; however, just conveying knowledge results in indifference. In a comparative study including four universities; one in America and three of them in Taiwan, Duxbury and Tsai (2010) researched the impact of cooperative learning on foreign language anxiety. They used the Foreign Language Anxiety Scale by Horwitz developed in 1986. Researchers learned that there was a significant difference in only one Taiwanese University.

Kılıç (2014) also studied the relation of cooperative learning activities and the level of anxiety and wanted the participants to record their opinions for six weeks. He found out that students experience tensions which are various and variable. He classified the results into three categories: personal and interpersonal reasons, teacher's beliefs in teaching a language and teaching procedure in the class. Overall, students stated that speaking activities based on collaboration are active. Oksal (2014) said that collaborative activities and technology have a direct effect on students' anxiety and motivation level. The 41 participants were divided into control and experimental groups with both quantitative and qualitative data collected. The study has resulted in a strong correlation between anxiety and motivation levels. The fear of being evaluated in the wrong way is the source of anxiety.

Bozok (2014) studied anxiety with first-year students and sophomore in the English Language Teaching Department. He identified five factors that affect anxiety: perfectionism, the perception of self-efficacy

reasoning from lack of practice, teacher qualifications, the fear of making structure or pronunciation mistakes and being evaluated negatively.

There is little debate that speaking skills must be practiced in order to be improved. The debate centers on what are the best activities with which to practice speaking. In this point, this study aims to research the effect of collaborative speaking activities in the teaching procedure, reasons for anxiety and elimination of it. One of the researchers has taught English for years and has faced many students who have difficulty in developing speaking skill. She thinks that such affective domains as anxiety and attitudes have an essential role in this point. Researchers expect that the teachers in the field, program specialists and policymakers will benefit from the study results and suggestions in terms of cooperative learning, anxiety and attitudes concepts altogether, which contains group work as a solution and practice.

The expectation in the action-research study is to contribute to closing the gap in the literature by determining the effect of collaborative activities on anxiety and attitudes towards the course, revealing students' opinions and putting a practical emphasis on speaking skill, especially challenging one.

The researchers think that the study will provide insight for further research and implementations in light of findings, including quantitative and qualitative data on collaborative activities in developing speaking skills.

In this study, the researchers have aimed at identifying the effect of collaborative English-speaking activities on university preparatory students' anxiety levels and attitudes and their opinions about these activities.

Following this purpose, they structured the research questions below:

1. How do English collaborative speaking activities for university preparatory students affect their:
 - a. Levels of anxiety for English class?
 - b. Levels of attitudes towards English class?
2. What are the students' opinions about these activities?

Method

This study is an action research aiming at contributing to literature by stating the problems that researchers and practitioners have experienced, providing an action plan for solutions, discussing data and implementation.

Carr and Kemmis (1986) define that action research is improving the implementation, the state and insight of implementation. The research is also a mixed method which enables us to get quantitative and qualitative data (Creswell, 2007). In the study, The Foreign Language Anxiety Scale and The Attitudes Towards English Course Scale were carried out as a pre-test and post-test on preparatory class students at the department of English Language and Literature in a state university. The effect of cooperative learning activities on students' level of anxiety and attitudes was examined for one and a half hours a week over a six-week period. Additionally, students' views on the process were analyzed through weekly evaluation forms and a focus group interview.

Study Group

Participants for the study were found by voluntarily signing up for the study on a school notice board. Originally 12 students signed up for the study but only 9 students, six female and three males, completed all the requirements. The data comprise these 9 participants. All participants graduated from the language department at high school. Their age ranges between 18-19. According to European Language Passport

Criteria, their proficiency level is B1. Their curriculum consists of General English, Grammar, Reading, Listening, Writing and Speaking Courses. Each course lasts one and half an hours twice a week. In this study, speaking courses lasted one and half an hours once a week.

English Speaking Activities

The content of the English speaking activities was prepared according to students' needs and interest, which were determined during the pre-study interviews with each participant. They suggested mostly these topics: films especially anime movies, TV serials, taboo games, and news. Objectives are like the ones stated in the Reference (CEFR) for Languages: exchange information directly and communicate on familiar topics and activities by participating in short conversations. Collaborative activities in the teaching process are communicative and student-centred. Activities include such teaching techniques as debate, jigsaw and team-games- tournaments. The researcher made use of knowledge gotten in seminars, some web-sites, conversations with colleagues, feedback from students and written sources. Activities were arranged for pairs and a group of four and examined by a native English teacher, an English teacher whose mother tongue is Turkish and a program specialist. In total 12 activities were carried out as two activities each week for six weeks. Activities were word games called " a word for each number" which enables the student to speak in English or to use gestures or mime, taboo, news and movie discussions, brainstorming, the game called "What it has", the feeling of music (how music makes you feel) and writing poems in small or big size groups. Detailed plans and materials were saved for future use by teachers and researchers.

Data Collection Tools

Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) developed by Horwitz and others (1986) was used as a pre-test and post-test to determine the level of anxiety towards the English Course. This scale consists of 32 items. In the pilot study with 300 students, Cronbach's alpha is .93; reliability coefficient is .83. The scale of Foreign Language Class was adapted to Turkish by Aydın (1999). In both the English version of the scale and this study, Cronbach's alpha is .91. The Attitudes towards English Language Class Scale developed by Aydoslu (2005) was also used to determine students' attitudes towards learning a language in this study. In the scale consisting of 30 items, the reliability coefficient is .94 and Cronbach's alpha is .81. Weekly evaluation forms and a focus group interview were also tools to find out students' opinions on the study. Data from weekly evaluation forms were analyzed and displayed in a frequency table. A focus group interview can be defined as "attentively planned discussion series on a predetermined topic to get perceptions in a moderate and non-threatening atmosphere" (Kruger and Casey, 2000, s.4-5). In the study, a focus group interview was chosen in order to reach many participants at the same time. Besides, group work is a prominent topic in this study. Interview questions were inspired by the situations faced during activities and the literature review. The weekly evaluation form (Pattanpichet, 2011) consists of five multiple-choice questions relating to the cognitive, affective and social objectives students experience, if at all. Three specialists examined it in a pilot study.

Data Collection

Quantitative data tools were carried out as pre-test and post-test at the beginning and end of the six-week study by the researcher. Also, students were asked to fill out weekly evaluation forms at the end of each course. Qualitative data were collected by using a voice recorder in the focus group interview at the end of the study.

Data Analysis

The number of participants is not adequate (n=9); therefore, non-parametric tests were chosen for the study. To see if pre-test and post-test results of participants' attitude levels change or not, Wilcoxon signed ranks test is preferred as a non-parametric t-test for correlational sampling. The process of qualitative data

analysis consists of the steps of preliminary preparation, coding data, finding themes, regulation according to codes and themes. In the preliminary preparation stage, voice recording was transcribed after the interview, and 11 pages of data set was obtained. While coding data, a code list was created according to the concepts in the literature. After that, themes were found and transferred in an Excel file in a table with columns for each participant. Each code and data belonging to the theme were added to the table by relating their meaning. Data were analyzed in several levels in relation to data perspective and range. It was examined whether data were meaningful or not under thematic codes by taking internal consistency into account. After checking all themes in terms of explaining data, different themes were also examined if they are meaningful or not as a whole in terms of external consistency. In that stage, the induction method and content analysis based on coding were used. And then, the findings were defined and interpreted.

The Role of the Researcher

One of the researchers personally carried out the activities in the students' environment in the university. For the purpose of spending more time with students and getting to know them better, the researcher also attended in "ELT Conference", "Shakespeare Day" and "Poster Presentations" in the university.

Validity and Reliability

While the quality of a phenomenon or a case is prominent in qualitative research, quantities of the phenomenon or a case are essential in quantitative research (Kirk and Miller, 1986). The researchers expected a data set of 12, received 15 volunteers and only nine students completed the entire study. The attrition of students during the study was attributed to conflicts with students' exams. Quantitative data was supported with qualitative ones to make the study deeper and more reliable. Data from the focus group interview and weekly evaluation forms were blended to see the consistency in the study. In addition, students' relevant quotes from the collected data were provided to strengthen plausibility.

Findings and Conclusion

The first research question is "How do English collaborative speaking activities for university preparatory students affect students'; a) levels of anxiety for English class and b) levels of attitudes towards English class? Table 1 shows that the results of the mean and standard deviation of different pre-test and post-test scores related to participants' attitude levels.

Table 1. *The Values of Mean and Standard Deviation Related to Difference between Pre-test and Post-test Scores of Participants' Attitude Levels*

	N	Min.	Max.	Mean	Standard Deviation
Pre-test	9	59.00	111.00	83.67	18.78
Post-test	9	54.00	77.00	63.44	8.05

According to results in descriptive statics, it is shown that students were more anxious before the activities (M=83.67, SD=18.78). It is clear that the level of anxiety decreased (M=63.44, SD=8.05) after collaborative activity-based study.

Findings from Wilcoxon signed ranks test with pre-test, and post-test data are stated in Table 2.

Table 2. *The Results of Wilcoxon Signed Ranks Test Related to Difference between Pre-test and Post-test of Participants' Anxiety Levels*

Pretest-Posttest	N	Rank Mean	Rank Total	Z	P
Negative Rank	7	5.93	41.50		
Positive Rank	2	1.75	3.50	-2.25	.024*
Equal	0	-	-		

*p<.05

Analysis of the results shows that there is a significant difference between pre-test and post-test of anxiety levels of students, ($z=-2.25$, $p<.05$). It is seen that rank mean and totals of variance scores are on the side of the scores of the post-test. According to the results, activities have an essential role in reducing anxiety. With the purpose of examining the levels of students' attitudes towards the course, results of Wilcoxon signed ranks test using pre-test and post-test data are shown in Table 3.

Table 3. *Wilcoxon Signed Ranks Test Findings Related to Difference between Pre-test and Post-test Scores of Participants' Attitude Levels*

	Pretest-Posttest	N	Rank Mean	Rank Total	Z	P
Cognitive Domain	Negative Rank	0	.00	.00		
	Positive Rank	8	4.50	36.00	-2.54	.011*
	Equal	1	-	-		
Affective Domain	Negative Rank	0	.00	.00		
	Positive Rank	9	5.00	45.00	-2.69	.008*
	Equal	0	-	-		
Behavioural Domain	Negative Rank	0	.00	.00		
	Positive Rank	6	3.50	21.00	-2.23	.026*
	Equal	3	-	-		
Attitude Total	Negative Rank	0	0	0		
	Positive Rank	9	5.00	45.00	-2.67	.008*
	Equal	0	-	-		

p<.05

In Table 3, it seems that there is a significant difference between pre-test and post-test scores of the cognitive domain in the attitude scale ($Z=-2.54$, $p<.011$). As it comes to mean values, it is different before the activities ($Md=21.00$) and after the activities ($Md=23.00$). There is also a significant difference between pre-test and post-test scores of the affective domain in the attitude scale ($Z=-2.69$, $p<.05$). The mean value is ($Md=82.00$) before the activities, and it is ($Md=96.00$) after the activities. These findings are similar to ones in the behavioural domain. There seems to be a significant difference in terms of ranked mean in the pre-test and post-test again ($Z=-2.23$, $p<.05$). Mean values related to behavioural domain are ($Md=18,00$) and ($Md=20.00$). These results show that activities are effective on cognitive, affective and behavioural domains.

Apart from sub-dimensions, cooperative learning activities cause a significant difference in rank to mean based on pre-test and post-test total scores ($Z= -2.67$, $p<.05$). Mean values of total scores are ($Md=121.00$)

before activities, and (Md=138.00) after activities. As a result, it is said that there is a significant difference between rank means of sub-dimensions and the whole attitude scale on the side of post-test.

Another research question is “What are students’ views on the activities?”. To get the answer, data from the focus group interview and weekly evaluation forms were mixed and analyzed. Data from weekly evaluation forms are shown with their frequency in Table 4.

Table 4. *The Weekly Evaluation Form*

Question and Answers	Frequency (n=9)
What do you think about the study? - I liked it. - I didn't like it.	51 1
Do you think that group work enables you to provide a more effective learning environment? -Yes. -No. -I'm not sure.	47 0 5
What are the benefits of group work for you? (You can sign more than one choice) -Joy, stress-free, felling active -Knowledge and a better understanding - Useful feedback for development -Confidence -Courage -Cooperation	36 19 9 14 16 29
What kind of difficulties did you have during the group work? -Waste of time -Not being able to gather after the course - Not being able to cooperate or to get a contribution -Nothing	2 1 1 48
What do you think about your development after the study? -I improved a little. -I improved to some extent. -I improved a lot.	13 24 15

At the end of the six weeks, 54 forms were expected. However, 52 forms were received. According to the frequency in students' feedback, it can be said that results are positive. In the table, it is seen that students like to participate in group work; they find the activities advantageous, and they think that activities have a positive contribution to their learning. It is stated that activities are useful in terms of joy, cooperation, knowledge, a better understanding, courage and confidence. In general, there seems no negativity concerning the group work during the study. Most students express that they improved their skill to some extent. Some of them state that they improved a lot and the rest of them say that they improved a little. These findings seem coherent with the data from the focus group interview. Themes and codes are explained below.

Affective Properties

- **The Fear of Making a Mistake**

Students stated that they generally have anxiety and worries related to speaking skill; there are a number of different reasons for this. The most important reason is the fear of making a mistake. For example, S3 says *"...Sometimes I know, I want to express what I want to say, but I am afraid. Making a mistake scares me a lot."*

Even if the student wants to talk, he states that he is afraid of making a mistake. Not being able to find an appropriate word also causes a worry. *"... Not being able to find the appropriate word, for instance, I start, then, I forget the word, I get worried, so I forget even what I know..."* with these words S1 emphasizes that this worry causes such an anxiety level that he forgets about what he already knows. Another student expresses that pronunciation is also a reason because students may get ironical reactions in the class environment if they do not pronounce the words correctly. A student says: *"...while talking, I give importance to pronunciation, for I do not want to get ironical reactions from my friends, such a situation affects my performance negatively..."* (S5). At that point, it is thought that students seek a positive and enjoyable learning environment which reduces or removes anxiety such as wrong pronunciation or inappropriate words.

- **Confidence**

Students express that group work increases the feeling of confidence. For instance, S6 explains *"... I think group work reduce my anxiety. In the beginning, I refrain from initiating a conversation; however, this situation has changed. I feel relaxed..."* S4 also says *"...Doing something with the group affected me positively, which is better rather than sitting silently alone. I built my confidence. So, I feel less excited as I build my confidence..."* With these words, the student supports that group work builds confidence. S5 states *" I developed speaking skill, I could not speak any words before, now I cannot speak perhaps, but I feel confident, I used to think a lot (exaggerating five hours), the person who listens to me used to get tired of waiting for me, I speak more confidently anymore."* The student also states that grammar is not an essential focus while speaking. In the paralleled view with the weekly evaluation form, the feelings of confidence and courage are real properties which the group work has contributed to students (See Table 4).

- **Joy**

Students state that they have been willing to come to the course. The reason for this willingness probably comes from the enjoyable course. S5 proves this claim with these words, *"... We were thinking of that we would enjoy the course again while attending because the atmosphere is not tense."* S2 explains that enjoyable courses create such a warm atmosphere that they feel relaxed. The student utters *"Because group work makes the environment more enjoyable and sincere and I have felt comfortable. Additionally, I have felt no stress..."* It can be said that topic choice has a positive effect on an enjoyable course. S2, who finds the topics exciting and enjoyable, says *"I have enjoyed a lot since topics were enjoyable and interesting. I really enjoyed with my friends. It was the speaking course I have always waited for years. Speaking courses should be stress-free and enjoyable like this course."* In weekly evaluation forms, students' most frequently identified the classes as being stress-free, enjoyable and effective. In total, the choice of 'I liked' was preferred 51 times, which explains that group work is enjoyable (See Table 5).

Social Environment and Interaction

Students state their opinions about being in the same atmosphere as individuals with various languages and cultures. S4 would like to interact with people with different languages and cultures saying: *"I really want to talk and communicate with foreign people and also learn their cultures..."* S3 says, *"... When I went to Poland, I realized the issue. Let's imagine that a foreigner came here, he does not say that I want to go to Sultan Ahmet by using inappropriate grammatical structures in Turkish with subject and verb, we also make such mistakes, but people in Poland did not laugh at the same mistakes, and I felt relaxed."* With these words, the student emphasizes on being relaxed while speaking in the social environment.

Students are aware of the contribution of interaction to the learning environment. S4 confirms that interaction with other students increases and explains *"... when I came to class in the beginning, I almost have known nobody. I get excited about such an atmosphere where I know nobody. I do not want to talk. At first, I came to the class and sat in the corner and listened to you for an hour and I left; but now we are doing something, we did, it was nice."* S1 supports the idea saying: *"...let's say we are five in a group, as everybody contributes to the group, they love group work and get pleased at what they have done."* Sharing ideas increases during the interaction, and there is an opportunity to see different points of view. S2 adds *"It was useful to get idea from my friends; group work contributed to me positively. Group work enabled us to share ideas. Moreover, it made me more courageous and happier."* It can be said that group work provides an easy and enjoyable learning process; therefore, a positive environment results in increased confidence instead of anxiety and the possibility of increased spoken interaction among individuals. For a balanced interaction, the number of a group member is stated. S1 says *"... I had some difficulties in previous group work experiences. We had some disagreements before this study; however, I have no problems with these activities here. It was enjoyable. I think the number of group members is important. I suppose it should be maximum four if the number raises, the luck of the right to speak decreases. There also seem some disagreements..."* According to the weekly evaluation forms, the concepts of 'cooperation for interaction and getting feedback' are additional contributions for the group work (See Table 5).

Cognitive Properties

Students say that they get prepared for the courses by researching the topic and taking notes. Even if they have no idea about the topic beforehand, they take notes just before talking about it. S3 explains *"I express myself better as I take notes beforehand because I raise my hand and I forget about what I am saying, but when I write down my ideas, I can remember it easily."* Note taking also affords the student time to think about pronunciation, a useful skill when speaking. So, before some activities, they had a chance to think, write down ideas and research about the topic. Furthermore, they can understand better by sharing ideas in such an active learning environment. Students stated how much they improved at the end of the study in the weekly evaluation forms (See Table 4).

Teacher Qualifications

Students also commented on the effect of teacher qualifications on anxiety level. S5 says *"...It is up to the teacher..."* According to students, the style of correction and being knowledgeable about the topic are essential points. The researcher took some notes on mispronounced words during the course wrote them on the board, without attributing the words to their speakers, at the end of the class for the students to study.

Students found this method of correction at the end of the course effective. It is thought that such a style protects from distraction and saves fluency. The students also emphasized that there should be a warm

approach to feedback. These expectations get clearer in these words by S5, "It is better to get correction at the end of the course because interruptions distract while speaking. What is more, instead a sudden correction, subtle one is while speaking or after speaking..."

S1 makes a comment on teacher attitudes, saying *"If the teacher gets serious while speaking, I get tense unavoidably and I think if I just have made a mistake or not."* S2 also says *"... When you smile and joke, the atmosphere gets warmer, and I feel relaxed."* S3 adds *"... If you are relaxed, we are also relaxed..."* S6 also says *"We express ourselves better, and your course was beneficial. Our speaking improved, and our anxiety level decreased, and we learnt a lot of things, including phrases and presentation skills at the same time."*

As a result, it can be said that cooperative speaking activities reduce the anxiety level of students towards speaking and their negative attitudes towards English class. The most valid reason for anxiety is the fear of making mistakes. Apart from the fear of making mistakes, not being able to find the appropriate vocabulary, mispronunciation and possible peer mocking pressure cause anxiety. Students seek positive and enjoyable learning environments which reduce or wipe out the anxiety. Such an environment is possible, thanks to cooperative activities. Group work enables them to have a stress free atmosphere and allows for more practice in an active learning process. It is also profitable in terms of getting knowledge and a better understanding. Students get motivated when the teacher encourages them and gives suitable feedback. Teachers are supposed to be knowledgeable about the topic and pronunciation and convey the meaning of the words in the right way. It can be said that students like group work, and find it advantageous in terms of developing speaking skill.

Discussion, Interpretation and Suggestions

At the end of the study, it is seen that a cooperative activity reduces students' anxiety level, and they get more positive attitudes towards speaking skill. Their views on the issue give clues related to reasons for anxiety and a more effective learning environment. The most crucial reason for anxiety is the fear of making mistakes. Students think that such preparation techniques such as getting information about the topic, getting prepared for vocabulary choice and sentence structure beforehand are essential. The fear of making mistakes, being mocked, being evaluated negatively by peers and teachers, lack of vocabulary, perfectionist attitude, teachers' approach for correction, dull and uninteresting teaching methods are the reasons which come to the forefront for anxiety (Aydemir, 2011; Aydın, 1999; Balemir, 2009; Bozok, 2014; Chiu vd., 2010; Oksal, 2014; Öztürk and Gürbüz, 2014; Price, 1991; Subaşı, 2010; Koch and Terrel, 1991). Students get more motivated thanks to teachers who are knowledgeable about topic and pronunciation and are able to convey these issues. Teachers also should be careful about giving appropriate feedback. Students should be informed that making mistakes is a natural part of the learning process, and not every mistake needs to be corrected which allows for students to practice unimpeded (Price, 1991; Stroud and Wee, 2006). Students expect a teacher to provide a warm approach, attentive feedback, a sense of humour and powerful knowledge.

Young (1999, pg.427) claims that anxiety may be caused by a problematic or unnatural situation related to the teacher's method. Another finding shows that activities may affect attitudes towards the course positively. In the literature, there are studies that found a cooperative learning environment positively contributes to students' attitudes about the course and their in-class performance (Çopur, 2011; Gürsoy and Karatepe, 2006; Hassan, 2013; Kartal, 2014; Suwantarathip and Wichadee, 2010). Group work enables students to have an enjoyable, stress-free course with more practice opportunity by encouraging them to have an active role. It is understood that students like group work and find it contributes to developing their speaking skill in a positive way. Students expect to feel confident in their learning process. Apart from learning, they also would like to enjoy the course. Moreover, there should be group work, and vocabulary focused courses instead of grammar-based ones. Bozok (2014) also expresses that activities should be

designed by taking students' needs and interest into consideration. Group work makes the course more enjoyable and relaxed. Alrayha (2018), Chien (2004), Pattanpichet (2011), Sato (2003) and Wei (1996) state that interaction is vital in terms of providing a practice chance, increasing available vocabulary quantity, decreasing the fear of making mistakes in a sincere atmosphere, presenting an opportunity for students to take ownership of their learning, which develops speaking skill. The findings also reveal the importance of teacher qualifications. Teachers should create a comfortable and reliable environment for students to reduce communicative tense and to improve speaking skill. Developing speaking skill requires proper pronunciation. It is necessary for teachers to have proper pronunciation and diction because the most effective way to correct students' mistakes is listening to teachers in the course (Uçgun, 2007: 59-67). Students are more likely to perform for teachers who are knowledgeable. In this study, students utter that they want teachers to be moderate, knowledgeable and able to communicate well. They also think that it is better to get feedback at the end of the course. Teachers can wait for the end of the talk to correct mistakes to keep constant fluency and motivation.

Suggestions

In light of the findings and discussion, with the ideal number of members, group work is an excellent way to develop speaking skill, and it should take place more often in the field. Teachers should include cooperative activities in their program by taking students' needs and interests into account. They can create a standard activity file in their institutions for this. Another suggestion is to have more vocabulary-focused rather than grammar-focused work. Vocabulary should be in a context, and correct pronunciation should be highlighted. Moreover, teachers should give feedback more attentively and mildly.

The participants in the study met once a week for one and a half hours and the study lasted six weeks. The study was also restricted to a study group consisting of English Language and Literature Department Preparatory School students focused on speaking skill. It is suggested that further studies test the generalizability of our findings, with similar studies containing a more extensive study group and more allocated time. Because of the circumstances, this study has no control group. An experimental study can be conducted with significantly more participants. According to the findings, the most crucial reason for anxiety is the fear of making mistakes. Additionally, it is seen that the number of students claiming that they improved a lot is less than those students who claimed they to some extent but more than those who claimed they improved a little. In this context, there can be further research with the variable of self-efficacy. What's more, anxiety based on the possible peer mocking during the course can be examined to define the situation clearly and create balanced dynamics and an incentive to talk in the learning environment. This study can also be conducted in an elementary or a high school, and then results can be tested.

Türkçe Sürümü

Giriş

İngilizce öğrenenlerin sayısı azımsanamayacak kadar fazladır. Öğrenciler neredeyse ilköğretim çağından lisans mezuniyetlerine kadar İngilizce öğrenimi görmektedir. Yüksek öğrenimini tamamlayıp dil kurslarına gidenlerin sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. Tüm bu çabaya rağmen, pek çok kişi özellikle konuşma becerilerinde yeterli olmadığını düşünmektedir. Sürdürülen uygulamalar üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisini geliştirmede başarısız kalmaktadır (Zeytin, 2007). Yabancı dil öğreniminde konuşma, Beebe (1983, s.43)'ye göre yüksek risk içererek bunun sonucunda az ve yavaş kazanım sağlayan üretimsel bir beceridir. Konuşma becerisi dil bilmenin ölçütü olarak görülmektedir. Okuma ve yazma becerilerinden ziyade sohbet edebilme yeteneği dil öğrenimini kanıtlayan ve akıcılık olarak adlandırılan önemli bir durumdur (Nazara, 2011).

Konuşma becerisini geliştirme hedeflendiğinde, dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri öğrencilere iletişimsel bir ortamın hazırlanmasıdır (Byrne, 1986; Murcia, 1991; Shaw ve McDonough, 1993). Alan yazın incelendiğinde işbirliğine dayalı ve etkileşimli, öğrencinin merkezde olduğu, akranlarıyla iletişim içinde olduğu öğrenme ortamlarının, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygılarını azaltabileceğini gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Ataş, 2014; Campbell ve Oritz, 1990; Kılıç, 2014; Suwantarathip ve Wichadee, 2010; Tabatabaei, Afzali, ve Mehrabi, 2015; Young, 1998). Tartışma, canlandırma, diyalog ve problem çözme gibi konuşmayı dolaylı bir şekilde teşvik edici ve öğrenci merkezli, konuşma stratejileri ve grup çalışmaları içeren aynı zamanda dile maruz kalınan iletişimsel bir yöntem tercih edilmelidir (Demirel, 2007; Dornyei ve Thurrell, 1994, s.41; Willis, 1996). Grup çalışması sırasında, doğal bir girdi artışı olduğu ve farklı seviyelerdeki konuşmacılar sayesinde dile maruz kalındığı için avantaj sağlandığını belirten McGroarty (1993), öğrencilerin grup konuşmalarında, tüm sınıf karşısında olduğundan daha az hata yaptığını belirtmektedir. Pica ve Doughty (1985), bu durumu grup içindeki soru ve yanıt alışveriş trafiğine bağlayarak daha iyi anlama ve dil pratiği yapma şansı sağladığını ileri sürmektedir. Grupla çalışması, bireylerin kendi deneyimlerini yansıtma ve birlikte anlam üzerine tartışmalarını gerektirir (Oxford ve Shearin, 1994). Bu strateji etkili yönetebildiğinde, öğrencilerin daha fazla güdülendikleri ve öz güvenlerinin artarak kaygılarının azaldığı; benlik saygısının ve öğrenme sorumluluğunun arttığı görülmektedir (Abi Samra, 2001; Swain ve Miccoli, 1994; Webb, 1985).

Öğretim yönteminin yanı sıra, öğrenci özellikleri de konuşma becerisini geliştirmede önemlidir. Öğrenci kaygı gibi olumsuz bir durum veya öğrenmeye yönelik olumsuz bir tutuma sahipse, bu durum becerisini geliştirmesine engel oluşturacaktır. Yabancı dil öğrenme kaygısı MacIntyre ve Gardner (1993) tarafından şu şekilde tanımlanır: "Özellikle konuşma, dinleme ve öğrenmeyi içeren yabancı dil öğrenme kavramıyla çağrışım halinde olan kaygı ve gerginlik halidir". Araştırmacılar yabancı dil öğreniminin özellikle de konuşma becerisinin yoğun kaygı yarattığı konusunda hem fikir görünmektedirler (Chiu vd., 2010; Horwitz vd., 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991; Tüm ve Kunt, 2013). Krashen (1985)'in geliştirdiği Duyuşsal Süzgeç Teorisine göre, dil öğrenen bireydeki kaygı, dil edinimi için gerekli olan anlamlı girdiyi alıp işlemesine engel olan zihinsel bir blok oluşturur. Dil sınıflarında kaygı alarm verici düzeydedir ve dil öğrenenlerin neredeyse yarısı kaygı yaşamaktadır (Campbell ve Ortiz, 1991; Young ve Horwitz, 1991). Young (1998)'in kaygı ile başa çıkmada ileri sürdüğü öneriler arasında öğrencileri gruplara ayırma (Koch ve Terrell, 1991, s.17; Price, 1991, s.28); öğrencilerin kendi içinde konuşmalarını sağlama ve grubu destekleme (Cope-Powell, 1991, s.6); sınıfta dil oyunları oynama (Saunders ve

Crookall, 1985, s.30) gibi işbirliğine dayalı öğrenmeyi gerektiren etkinlikler bulunmaktadır. Ayrıca olumlu tutum sergileyen öğrenciler daha fazla dikkat ve başarı gösterirler (Gardner, 1985).

Japonya’da 2003 yılında yapılan “Öğrencilerin Konuşma Becerilerini İyileştirme” adlı çalışmada Sato, hata düzeltirken seçici teknikler kullanarak ve grup çalışması uygulayarak öğrencileri gerçek iletişime cesaretlendirme ve kaygılarını azaltma üzerine tespitlerde bulunmuştur. Ona göre, öğrenciler okuma, yazma ve dinleme becerilerinde iyi olmalarına karşın konuşma becerisinde başarısızlık yaşamaktadır. Konuya ilişkin en önemli nedenler sınıfların kalabalık olması, dilbilgisi odaklı klasik dil öğretme metodunun uygulanması ve öğrenci özellikleridir. Öğrenciler etkinlikleri gereksiz ve günlük hayatta işe yaramaz bulmaktadır. Aynı zamanda hata yapmaktan da çekinmektedirler. Sato (2003), kaygıyı azaltıp anlamlı iletişim ortamı sağlayarak bu sorunun çözülebileceği görüşündedir. Bu çözüme yönelik gerekenler uygun hata düzeltme tekniğinin ve grup çalışmasının uygulanmasıdır. Kondo ve Yang Ying-Ling (2003), konuşma becerilerini kaygıyla başa çıkma stratejileri açısından incelemişlerdir. 93 kadın ve 116 erkek katılımcı sekiz haftalık İngilizce derslerine katılarak en çok kullandıkları stratejiler belirlenmiştir. En çok kullanılan stratejilerin hazırlanma, rahatlama teknikleri kullanma, olumlu düşünme, arkadaşına sorma ve vazgeçme olduğu, böylece kaygılarını azalttıkları tespit edilmiştir. Chien (2004)’in çalışmasında 161 öğrenci seviye belirleme testi uygulanarak orta düzey ve ileri düzey olmak üzere iki farklı seviye şeklinde gruplanmıştır. Ayrıca kontrol ve deney grubu olarak da öğrenciler ikiye ayrılmıştır. Çalışmada ön test son test ile haftalık başarı testi uygulanmıştır. Altı haftalık uygulama sonunda, iş birliğine dayalı tasarlanan etkinlikler yapılan sınıfta, öğrencilerin okuma parçalarını, kelime ve deyimleri daha iyi anladıkları gözlenmiştir. Bunun yanı sıra grup içi arkadaşlarının birbirlerinin doğruluk ve akıcılıklarını örnek alarak uygulamaya çalıştıkları tespit edilmiştir. İngiliz Dili ve Öğretimi Programı öğrencilerine yönelik Gürsoy ve Karatepe (2006) ortak çalışmalarında işbirlikli öğrenci merkezli eğitimin dil ediniminde kullanılmasının öğrenci tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Ön test ve son test şeklinde uygulanarak ve yüz yüze görüşülerek toplanan verilerin analizi sonucunda öğrencilerin öğretmenden ziyade kendilerinin etkin olduğu öğretim sürecini daha güdeleyici bulduğu ve bu tekniğe ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Balemir (2009) İngilizce konuşma kaygısı nedenleri ve kaygı düzeyi ile yeterliliğin ilişkisini araştıran çalışmasında tespit ettiği kaygı uyandıran faktörler, öğretim ve değerlendirme şekilleri, kişisel nedenler ve olumsuz değerlendirilme korkusudur. Öğrencilerdeki kaygı düzeyini saptamak, konuşma derslerindeki dil kaygısına yönelik tutumlarını belirlemek ve yaşanan dil kaygısını azaltmak için alternatif bir yöntem aramak amacıyla Sağlamel (2009) tarafından yapılan çalışmada, altı haftalık yaratıcı drama programı uygulanmıştır. Bu program çerçevesinde rastgele seçilen 22 katılımcıya bir tek gruplu öntest-sontest çalışması yapılarak, programın konuşma derslerindeki dil kaygısı üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Bulgulara göre konuşma dersi performans notlarıyla kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, yaratıcı drama programına katılan öğrencilerin dil kaygısı seviyelerinde kayda değer bir düşüş olduğu saptanmıştır. Şentürk (2010) öğrencilerin ve öğretmenlerin akıcı konuşma etkinliklerine yönelik algısı ile ilgili çalışmasındaki nitel ve nicel analizler akıcılığın dil sınıflarında mevcut olduğunu fakat etkinlikler arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, tartışma etkinliğinin daha çok akıcılık yaratırken, sadece bilgi aktarımının ise kayıtsızlık yarattığını ortaya çıkarmıştır. Biri Amerika’da, üçü Tayvan’da olmak üzere toplam dört üniversitede yaptıkları karşılaştırmalı çalışmada Duxbury ve Tsai (2010) işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyine etkisini araştırmışlardır. Horwitz (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Kaygı Ölçeğini kullanmışlardır. Amerika’daki ve Tayvan’daki iki okulda yabancı dil kaygısı ve işbirliğine dayalı öğrenme arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır. Sadece Tayvanlı öğreticinin bulunduğu bir okulda anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kılıç (2014) işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile İngilizce konuşma kaygısını çalıştığı araştırmasında, sınıf içerisinde altı hafta boyunca bir grup öğrenciye işbirliğine dayalı tasarlanan etkinlikler uygulayarak öğrencilerden etkinliklerin etkililiği ile ilgili notlar alabileceği günlükler tutmalarını istemiştir. Sonuçlar, öğrencilerin yaşadıkları gerginliklerin sebeplerinin çeşitli ve değişken olduğunu göstermiştir. Sonuçların daha açık sergilenebilmesi için başlıca üç kategori belirlenmiştir. Bu kaynaklar, kişisel ve kişiler arası

sebepler, öğretmenin dil öğretimi ile ilgili inançları ve sınıf içi uygulamalar olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin etkinlikler ile ilgili düşünceleri, işbirliğine dayalı tasarlanan etkinliklerin yabancı dil sınıflarında etkili olduğunu göstermiştir. Oksal (2014) işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve teknolojinin öğrencilerin konuşma kaygıları ve motivasyon düzeyine doğrudan etkisi olduğunu dile getirmiştir. B1 seviyesi 41 üniversite hazırlık öğrencisi ile deney ve kontrol grupları oluşturularak ve sonrasında 12 öğrenci ile görüşmeler yaparak elde ettiği nicel ve nitel veriler ile çalışmasını yürütmüştür. Kaygı nedenleri ile ilgili öğretmen davranışından ziyade değerlendirilme şekillerinin en çok kaygıya yol açtığı ve kaygı ile motivasyon arasında güçlü bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bozok (2014) İngilizce dil öğretiminde hem 1. ve 4. Sınıf öğrencileri hem öğretmenlerini kapsayan kaygı ile ilgili yaptığı çalışmada, pratik eksikliği kaynaklı öz yeterlilik algısı, öğretici özellikleri, hata yapma ve olumsuz değerlendirilme korkusu ve mükemmeliyetçi tutumdan oluşan beş etmen belirlemektedir. Sırasıyla kelime, dilbilgisi ve telaffuz konularında hata yapma korkusu yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Konuşma etkinliklerinin yeterince yapılmaması; yapılsa dahi grup çalışmasını içermemesi ve konuşmaya teşvik edici yöntemlerin uygulanmamasından dolayı bu beceri yeterince gelişmemektedir. Bu bağlamda, grup çalışması ile tasarlanan öğrenme süreçlerinin konuşma becerisine ilişkin sonuçlarının birlikte incelenmesi, konuşma becerisini geliştirmedeki aksaklıkların neler olduğunun anlaşılmasında ve giderilmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, araştırmacılardan biri deneyimli bir İngilizce öğretmeni olarak yıllardır İngilizce öğrenimi gören; ancak konuşma becerisini tam geliştiremeyen pek çok öğrenci ile karşılaşmaktadır ve bu noktada kaygı ve tutum gibi duyuşsal özelliklerin önemli olduğunu düşünmektedir. Araştırmacılar çözüm olarak grup çalışmalarının bir seçenek olabileceğini ve uygulamalı olarak, işbirliğine dayalı öğrenme, kaygı ve tutum kavramlarını birlikte ele alarak yürütülen bu araştırmadan elde edilen sonuçların ve önerilerin politika yapıcılara, eğitim programı uzmanlarına ve öğretmenlere faydalı olabileceğini ummaktadır.

Bu çalışmada, işbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce konuşma etkinliklerinin üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersi kaygısı ve İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerini nasıl etkilediği ve öğrencilerin etkinliklere ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde yapılandırılmıştır:

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

Çalışma, işbirliğine dayalı etkinliklerin derse yönelik kaygı ve tutum üzerindeki etkilerini belirlerken, etkinlikler hakkındaki öğrenci görüşlerini de ortaya çıkartarak özellikle zorluk çekilen konuşma becerisi üzerinde durmaktadır. İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesi için yapılacak olan etkinliklerin ve bunlara ilişkin bulguların sonraki çalışmalara ve uygulamalara fikir verebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma, araştırmacı ve uygulayıcıların deneyimlediği bir sorunu tanımladıkları, çözüme yönelik eylem planı oluşturularak uyguladıkları ve bulguları tartışarak alan yazına katkı sağlamayı hedefleyen bir eylem araştırması niteliğindedir. Carr ve Kemmis (1986) eylem araştırmasını; uygulamayı, uygulamayı anlamanın ve uygulamanın gerçekleştiği durumun iyileştirilmesi olarak tanımlar. Aynı zamanda araştırma, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma desen türünde bir çalışmadır (Creswell, 2007). Karadeniz Teknik Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü hazırlık sınıfı öğrencilerine çalışma öncesi ve sonrası Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön-test ve

son-test olarak uygulanmıştır. Altı haftalık ve haftada bir buçuk saatlik işbirliğine dayalı tasarlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve kaygı düzeyine etkileri incelenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri, odak grup görüşmesi ve haftalık değerlendirme formlarıyla alınarak analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmaya başlarken ilan panosunda “Kim İngilizce Konuşurken Kendini Kaygılı Hissediyor?” adlı duyuru bölümdeki ilan panosunda paylaşılmış ve ismini yazan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. 12 öğrenci olarak planlanan çalışma, devamlı katılım sağlayan dokuz öğrenci ile tamamlanmıştır. Katılımcıların altısı kadın, üçü erkektir. Tamamının lisede öğrenim alanı yabancı dil olup; yaşları 18-19 arasında değişmektedir. Avrupa Dil Pasaportu Kriterlerine göre İngilizce yetkinlik seviyeleri B1 düzeyindedir. Üniversitedeki ders programları, Genel İngilizce, Dilbilgisi, Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma derslerinden oluşmaktadır. Her ders haftada iki kez bir buçuk saat diliminde işlenmektedir. Bu çalışmada, Konuşma dersleri haftada bir kez bir buçuk saatlik sürede işlenmiştir.

İngilizce Konuşma Etkinlikleri

İngilizce konuşma etkinliklerinin içeriği öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Tanışma toplantısında çalışma hakkında bilgi verilerek, katılımcılardan konu ile ilgili önerilerde bulunmaları istenmiştir. Ağırlıklı olarak önerilen konular; different cultures (farklı kültürler), literature (edebiyat), movies- especially anime movies (filmler- özellikle anime filmler), TV serials, (diziler), taboo game (tabu oyunu) ve news (haberler) şeklindedir. Öğrenci ilgileri dikkate alınarak konular belirlendikten sonra, Avrupa Dil Pasaportu B1 seviyesi konuşma becerileri hedefleri doğrultusunda etkinlikler hazırlanmıştır. Dil pasaportunda bahsedilen hedefler kişinin bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış konularda iletişim kurabilmesi ve kısa sohbetlere katılabilmesi şeklindedir. Öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili olarak, işbirliği esas alınarak tasarlanan etkinlikler, iletişimsel yönetime dayalı olup, öğrenen odaklıdır. İşbirliğine dayalı kullanılan öğretim tekniklerinden Tartışma Grubu, Ayrılıp Birleşme (Jigsaw), Takım-Turnuva-Oyun (Team- Games- Tournament) Teknikleri seçilerek etkinliklere uyarlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken araştırmacı, katıldığı seminerlerden, bazı web sitelerinden, meslektaşları ile sohbetlerinden, daha önceki öğrencilerin geri bildirim ile önerilerinden ve yazılı kaynaklardan yararlanmıştır. Etkinlikler, 2-4 kişilik gruplarla çalışılabilecek şekilde tasarlanmıştır; hem ana dili İngilizce olan bir öğretmen hem ana dili Türkçe olan bir İngilizce öğretmeni ve program uzmanı tarafından incelenmiştir. Altı hafta süresince kelime oyunları, “her sayıya bir kelime” etkinliği, taboo oyunu, Takım-Turnuva-Oyun tekniği, kelimeleri İngilizce kelimeler veya jest / mimik kullanarak anlatma, haber ve film tartışmaları, beyin fırtınası, nesi var oyunu, müziğin duygusu (uyandırdığı hisler) etkinliği ve şiir yazma etkinliği gibi küçük ve büyük grup çalışmaları yapılmıştır. Çalışmaların detaylı planı ve materyaller araştırmacı ve uygulayıcıların kullanımı için saklanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin ön-test ve son-testte İngilizce dersine yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla nicel veri toplama araçları olarak Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından geliştirilen 32 maddelik Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLACS) “İngilizce Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. 300 öğrenci ile yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach’s alpha) .93; güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada kullanılan ‘Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği’ Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Hem Türkçe formunun hem bu çalışmanın Cronbach alfa katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemek için, Aydoslu (2005) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen 30 maddelik güvenilirlik katsayısı yüksek (.94) “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Bu çalışmada, Cronbach alpha katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini ortaya çıkartmak amacıyla nitel veri toplama araçları olarak haftalık çalışma değerlendirme formları kullanılmış ve çalışma sonunda odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi “ılımlı ve tehditkar olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi” olarak tanımlanabilir (Kruger ve Casey, 2000, s.4-5). Bu çalışmada, hem aynı anda daha çok katılımcıya ulaşmak için hem konu gereği grup çalışması ön planda olduğundan odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme soruları, etkinlik sırasında karşılaşılan durumlardan yola çıkılarak ve alan yazın ile ilgili tarama yapılırken elde edilen bilgiler doğrultusunda, sondalar ile birlikte hazırlanmıştır. Haftalık çalışma değerlendirme formu, Pattanpichet (2011)’in çalışmasında kullandığı ve üç uzman tarafından incelenen, pilot uygulaması yapılmış beş soruluk çoktan seçmeli bir formdur. Sorular öğrencilerin etkinlikler ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan kazanımlar edinip edinmediği ve hangi tür kazanımlar oldukları ile ilgilidir.

Verilerin Toplanması

Nitel veri toplama araçları ön test ve son test olarak denel işlemin başında ve sonunda araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ayrıca, her dersin sonunda öğrencilerden haftalık değerlendirme formlarını doldurmaları istenmiştir. Süreç sonunda öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılarak nitel veriler ses kaydı alınarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veriler için katılımcıların sayısı (n=9) parametrik test yapmaya uygun olmadığı için parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Katılımcıların tutum düzeylerinin öntest-sontest arasında farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için, ilişkili örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığı Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Nitel analiz süreci ön hazırlık, verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre düzenlenmesi aşamalarıyla gerçekleştirilmiştir. Ön hazırlık aşamasında görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kaydı yazıya dökülmüş ve 11 sayfalık veri seti elde edilmiştir. Verilerin kodlanması aşamasında alan yazın doğrultusunda göze çarpan kavramlar not alınarak kod listesi oluşturulmuştur. Sonrasında kodlardan temalara ulaşarak veriler Excel dosyasına aktarılmış ve her bir sütuna bir katılımcı denk gelecek şekilde bir tablo oluşturulmuştur. Her bir kod ve ait olduğu tema ile ilgili veri, anlamsal ilişki kurularak açıklama şeklinde tabloya eklenmiştir ve analiz, verilerin derinliğine ve kapsamına göre birkaç düzeyde yapılmıştır. İç tutarlılığa dikkat edilen tematik kodlamada temanın altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Ortaya çıkan temaların tümünün, araştırmada elde edilen verileri anlamlı biçimde açıklayabilmesine ilişkin kontrol yapılarak, farklı temaların birbiri ile anlamlı bir bütün oluşturması açısından dış tutarlılık incelenmiştir. Bu aşamada tümevarım yöntemi kullanılmış olup kodlamaya dayalı içerik analizi yapılmıştır. Daha sonra bulgular, tanımlanarak yorumlanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacılarından biri etkinlikleri bizzat öğrencilerin doğal ortamı olan üniversite dersliğinde uygulamıştır. Derslerin dışında öğrencilerle daha çok zaman geçirmek ve onları tanımak adına öğrencilerin aktif katılımlarıyla hazırlanan “Shakespeare Günü”, “ELT Konferansı” ve “Poster Sunumları” gibi etkinliklerde de bulunmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada araştırılan olgu veya olayın niteliği ön plana çıkarken, nicel araştırmada bu olay veya olgunun sayısal özellikleri önem kazanmaktadır (Kirk ve Miller, 1986). Çalışma, 12 kişi olarak planlanıp, 15 kişi ile başlamıştır. Çalışma günün ve saatinin birlikte kararlaştırılmasına karşın, sınav dönemi vb. etkenlerden dolayı katılım azalmış; gönüllülük esas alındığından çalışma dokuz kişi ile tamamlanmıştır. Nicel veriler, nitel verilerle desteklenerek, çalışmanın derinlik kazanması ve güçlenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Odak grup görüşmesi ve haftalık değerlendirme formları ile elde edilen nitel veriler, harmanlanarak tutarlılığa bakılmıştır. Ayrıca, nitel verilerden elde edilen bulguların sunumunda doğrudan alıntılar yapılarak çalışmanın inandırıcılığı güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Araştırmanın ilk sorusu “Üniversite hazırlık sınıfı seviyesine yönelik hazırlanmış işbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce konuşma etkinlikleri öğrencilerin a) İngilizce dersi kaygı düzeylerini ve b) Derse yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?” şeklindedir. Tablo 1 katılımcıların kaygı öntest-sontest puanları arasındaki farklılığa ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sunmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Kaygı Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

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

Betimsel istatistik sonuçlarına göre, çalışmadan önce öğrencilerin daha kaygılı olduğu ($M=83.67$, $SS=18.78$) belirlenmiştir. İşbirliğine dayalı etkinlik çalışmasından sonra kaygı seviyesinin düştüğü ($M=63.44$, $SS=8.05$) görülmektedir. Öntest ve sontest verileri kullanılarak yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nden elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

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

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

* $p<.05$

Analiz sonuçları, öğrencilerin etkinlikler öncesi ve sonrası kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, ($z=-2.25$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Sonuçlara göre, uygulanan etkinliklerin öğrencilerin kaygılarını azaltmada önemli etkisinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin derse yönelik tutum düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla, katılımcılardan toplanan öntest ve sontest verileri kullanılarak yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nden elde edilen sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Tutum Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

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

p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların tutum ölçeğinin bilişsel boyutundan aldıkları öntest ve sontest puanlarına dayalı sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=-2.54$, $p<.011$). Elde edilen medyan değerleri etkinlik öncesinde ($Md=21.00$) iken, etkinlik sonrasında ($Md=23.00$) şeklindedir. Tutum ölçeğinin duyuşsal boyutuna bakıldığında, katılımcıların bu boyuttan aldıkları öntest ve sontest puanlarına dayalı sıra ortalamalarında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=-2.69$, $p<.05$). Medyan değerleri etkinlik öncesi ($Md=82.00$), etkinlik

sonrası ($Md=96.00$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin son boyutu olan davranışsal boyutta da bulgular benzerdir. Katılımcıların bu boyuttan aldıkları öntest ve sontest puanlarına dayalı sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z=-2.23$, $p<.05$). Tutum ölçeğinin davranışsal boyutundan elde edilen medyan değerleri etkinlik öncesi ($Md=18,00$) iken, etkinlik sonrası ($Md=20.00$) şeklindedir. Bu sonuçlara göre, etkinliklerin öğrencilerin tutumlarının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutunu arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Alt boyutlardan sonra, işbirliğine dayalı tasarlanan İngilizce etkinliklerin öğrencilerin tutum öntest-sontest toplam puanlarına dayalı sıra ortalamalarında değişikliğe neden olup olmadığına bakıldığında, öntest-sontest toplam puanlarına dayalı sıra ortalamalarında beklendiği üzere anlamlı bir fark görülmektedir ($Z= -2.67$, $p<.05$). Toplam puanların medyan değerleri etkinlik öncesi ($Md=121.00$), sonrası ($Md=138.00$) olarak bulunmuştur. Buna göre, katılımcıların tutum ölçeğinin hem alt

boyutlarından hem de ölçeğin tamamından aldıkları öntest-sontest puanlarına dayalı sıra ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

İkinci soru “Öğrencilerin etkinliklere ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklindedir. Sorunun yanıtı için, odak grup görüşmesi ve haftalık çalışma değerlendirme formları ile elde edilen veriler harmanlanarak analiz edilmiştir. Değerlendirme formundan elde edilen veriler frekansları alınarak Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Haftalık Çalışma Değerlendirme Formu

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

Altı haftanın sonunda beklenen toplam form sayısı 54 iken, 52 adet form toplanmıştır. Öğrencilerin geri bildirimlerinde belirtilen sıklık durumuna göre, olumlu sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Tabloya göre, öğrencilerin grup çalışmasına sevece katıldığı, etkinlikleri avantajlı bulduğu ve öğrenmelerine olumlu katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Etkinliklerin eğlence, işbirliği, bilgi ve daha iyi anlama, cesaret, güven ve yararlı geri bildirim açısından fayda sağladığı belirtilmektedir. Genelde grup çalışması sırasında olumsuz bir şeyle karşılaşmadığı belirtilmiştir. Çoğunluk belli bir ölçüde ilerleme kaydettiğini, bir grup öğrenci çok ilerlediğini, diğerleri de az ilerleme kaydettiğini ifade etmiştir. Bu bulgular öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle tutarlı görünmektedir. Elde edilen tema ve kodlar aşağıda açıklanmaktadır.

Duyuşsal özellikler

- **Hata yapma korkusu**

Öğrenciler genelde konuşma becerisine ilişkin kaygı ve endişe duyduklarını; bazı nedenlerden dolayı konuşmaktan çekindiklerini belirtmişlerdir. Bunun en önemli nedeni, hata yapma korkusudur. Örneğin G3 bunu şöyle açıklamaktadır: *“..Bazen biliyorum, söylemek istediğimi ifade etmek istiyorum ama korkuyorum hata yapmak beni çok korkutuyor.”* Öğrenci konuşmak istese de hata yapmaktan korktuğunu belirtmiştir. Doğru kelime bulamama da endişe yaratabilmektedir. *“...Doğru kelimeyi bulamamak, mesela başlıyorum ondan sonra düşünüyorum acaba nasıldı, endişelendiğim için bildiklerimi de unutuyorum...”* şeklinde görüşlerini bildiren G1, bu endişenin bildiklerini unutacak derecede kaygı seviyesine yol açtığını vurgulamaktadır. Doğru söylenim (telaffuz) açısından bir öğrenci, sınıf ortamında diğer öğrencilerin alaycı tepkilerinden olumsuz yönde etkilendiğini dile getirmiştir: *“...konuşurken kelimelerin telaffuzuna önem gösteririm ki arkadaşlarımdan tepki almayayım ve hata yaptığımda gülünmesi performansımı olumsuz etkiler...”* (G5). Bu noktada öğrencilerin doğru kelimeyi bulamama, yanlış telaffuz gibi hataların neden olduğu kaygıyı azaltan ya da ortadan kaldıran güvenli ve eğlenceli öğrenme ortamları aradığı düşünülmektedir.

- **Güven**

Öğrenciler grup çalışmalarının güven duygusunu arttırdığını ifade etmektedirler. Örneğin G6 bu durumu *“...Grup olarak çalışmanın endişemi azalttığını düşünüyorum. Bu dönemin başında herhangi bir konuda ilk konuşmaktan çekinirdim; fakat bu şimdi değişti. Kendimi daha rahat hissediyorum...”* şeklinde açıklamaktadır. G4, grup çalışmasının güven artışı açısından yararını *“...Tek başıma sus pus oturmaktansa grupta bir olup bir şeyler yapabilmek beni olumlu etkiledi. Kendime güvenim arttı. Güvenim arttıkça heyecanım azaldı...”* sözleriyle desteklemiştir. G5 daha önce dilbilgisi (grammar) odaklı konuşmaya çalıştığını; ancak diyaloglar sayesinde bunu biraz daha aşarak özgüveninin arttığını şöyle belirtmektedir: *“...Speaking im[konuşmam] gelişti, ben hiç konuşamıyordum, gerçi şimdi de konuşamıyorum ama daha özgüvenliyim, eskiden beş saat düşünürdüm, karşımdaki yorulurdu beni dinlemekten, artık daha özgüvenli konuşuyorum.”* Değerlendirme formunda bu görüşlere paralel olarak, güven duygusu ve cesaret, grup çalışmasının kattığı olumlu özellikler olarak vurgulanmaktadır (Bakınız Tablo 4).

- **Eğlence**

Öğrenciler konuşma derslerine gelirken istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bu istek, dersleri eğlenceli bulmalarına bağlanabilir. G5, *“...Bugün yine eğleneceğiz diye geliyorduk; çünkü gergin ortam yok hocam.”* ifadesi ile bunu somutlaştırmaktadır. G2, eğlenceli derslerin ılımlı ortam oluşturduğunu ve böylece daha rahat hissettiğini *“...Grup çalışmaları eğlenceli olduğu için daha samimi bir ortam oldu ve daha rahat oldum. Aynı zamanda kendimi stressiz hissettim...”* şeklinde açıklamıştır. Derslerin eğlenceli geçmesinde konu seçiminin etkisi olduğu söylenebilir. Konuları ilgi çekici ve eğlenceli bulan G2, *“...Konular eğlenceli ve ilgi çekiciydi çok eğlendim. Gerçekten arkadaşlarımla çok eğlendim. Yıllardır beklediğim speaking [konuşma] dersi buydu. Konuşma dersleri hep bu şekilde stressiz ve eğlenceli geçmeli.”* sözleriyle bunu doğrulamaktadır. Değerlendirme formlarında stresten uzaklık, eğlenme, kendini aktif hissetme seçeneği çoğunlukla işaretlenmiştir. Toplamda 51 kez işaretlenen ‘sevdim’ seçeneği, grup çalışmasının eğlenceli bulunmasıyla açıklanabilir (Bakınız Tablo 5).

Sosyal Ortam ve Etkileşim

Öğrenciler farklı kültür ve dile sahip bireylerle birlikte olmakla ilgili de görüş belirtmektedir. G4 farklı kültüre ait farklı insanlarla etkileşim içerisinde olmak istediğini şöyle dile getirmiştir: “...Yabancı insanlarla konuşabilmek, anlaşabilmek, onların kültürlerinin ne olduğunu öğrenebilmeyi çok istiyordum...” G3, “...Polonya’ya gittiğimde şunu gördüm, şöyle düşünelim, yurt dışından biri geldiğini düşünelim, Sultan Ahmet’e gitmek istiyorum demiyor, cümlesi özne yüklem Türkçe formatında değil, ben var Sultan Ahmet gitmek diyor, biz de aynı hataları yaptığımızda gülmediler, rahatladım.” ifadesi ile sosyal ortam içerisinde beceriyi göstermek konusunda rahatlama üzerinde durmaktadır.

Öğrenciler çalışmanın öğrenme ortamındaki etkileşime katkıları üzerinde durmaktadırlar. G4 diğer öğrencilerle etkileşimindeki artışı şöyle açıklamaktadır: “...derslere ilk geldiğimde sınıfta neredeyse kimseyi tanıımıyordum. Bilmediğim bir ortamda konuşurken heyecanlanıyorum. Konuşmak istemiyordum. İlk geldiğimde köşede geldim

oturduğum, bir saat dinledim ve kalkıp gittim; ama şu an bir şeyler yapıyoruz, yaptık, güzeldi.” G1, “...diyelim grupta beş kişiyiz, herkes bir şey kattıkça insan grup çalışmasını sever, yaptığı işten de memnun olur...” sözleri ile bu durumu desteklemektedir. Etkileşim sırasında bilgi alışverişi artmakta ve olaylara başkasının penceresinden bakabilme fırsatı sağlanmaktadır. Bu durum “Arkadaşlarımdan fikir almak yararlı oldu; grup çalışmasının olumlu katkısıydı. Grup çalışması bilgi alış verişini sağladı. Aynı zamanda beni cesaretlendirdi ve mutlu oldum.” (G2) ifadesinde somutlaşmaktadır.

Grup çalışmalarının rahat ve eğlenceli öğrenme süreci sağladığı, böylece duyulan kaygının yerini güvene bırakarak olumlu ortam oluştuğu ve kişiler arası etkileşimin artarak pratik yapma şansının da arttığı söylenebilir. Etkileşimin dengeli oranda gerçekleşebilmesi için sayı belirtilmiştir. G1, “...Diğer zamanlarda grup çalışmasında zorluklar yaşadım. Anlaşamadığımız noktalar olmuştu; ancak bu etkinlikleri yaparken sorun yaşamadım. Aksine eğlenceliydi. Sanırım grup sayısı çok olmadığı için. Maksimum dört kişi olmalı bence. Fazla olunca söz hakkı olmuyor ya da anlaşmazlık oluyor.” ifadesini kullanmıştır. Değerlendirme formları incelendiğinde, “etkileşimi sağlayan işbirliği ve geri bildirim alma” kavramları grup çalışmasının sağladığı diğer özelliklerdir (Bakınız Tablo 5).

Bilişsel Özellikler

Öğrenciler ders öncesi konuyla ilgili araştırma yaparak ve notlar alarak hazırlandıklarını belirtmektedirler. Konuyu önceden bilmeseler de konuşma öncesi düşüncelerini toparlayarak yazıp, sonrasında söz olarak bunları paylaşmaktadır. G3, bu durumu “Yazmamın sebebi kendimi daha iyi ifade edebiliyorum; çünkü parmağımı kaldırıyorum ve sonrası gelmiyor ama yazdığımda şu şöyleydi diyebiliyorum.” sözleri ile açıklamaktadır. Hazırlık telaffuzla ilgili de olabilmektedir; çünkü bu konuşma becerisinin gelişmesinde önemlidir. Bu yüzden, öğrencilerin bazı etkinliklerden önce düşünüp not almaları ve araştırma yapabilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca, fikirlerini paylaşarak daha iyi anladıklarını ve verimli bir öğrenme ortamı sağlandığını düşünmektedirler. Bazıları formlarda az, bazıları belli bir ölçüde, bazıları ise çok ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir (Bakınız Tablo 4).

Öğretici Özellikleri

Öğrenciler kaygı durumlarına öğreticinin etkisini de eklemişlerdir. G5 “...hocadan hocaya değişiyor...” şeklinde konuşmuştur. Öğrencilere göre, hataları düzeltme yöntemi ve konuya hakim olması gibi noktalarda öğretici özellikleri önem taşımaktadır. Çalışmayı yürüten araştırmacı, ders

sırasında yanlış söylenen kelimeleri not alarak, ders sonunda tahtaya yazıp öğrencileri çalıştırmıştır. Hataların konuşma sonunda düzeltilmesi olumlu karşılanmıştır. Bunun dikkat dağıtmadığına ve akıcılığı koruduğuna değinilmiştir. Ayrıca dönütlerin ılımlı bir şekilde yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu beklentiler G3'ün "...Konuşmadan sonra hatalar düzeltilse daha iyi olur; çünkü bölünmeler olmaz insan bölündüğünde konuşurken karıştırabiliyor. Bir de pat diye düzeltmek değil de sessizce düzeltmek konuşma esnasında ya da sonradan..." ifadelerinde netleşmektedir. Öğretici tavırlarının öğrencideki etkisini G1 "Konuşurken hoca fazla ciddi bir tavır takınırsa ister istemez geriliyorum ve acaba yanlış mı yaptım diye düşünüyorum." şeklinde dile getirmektedir. İlimli tavırla yaklaşan öğreticinin, sınıf ortamını rahatlatmış olduğunu düşünmektedir. G2, "...Hocamız gülümsediği ve esprili yapıp daha rahat bir ortam sağladığı için kendimi rahat hissettim..." şeklinde konuşmuştur. G3, "...Siz rahatsız hocam, biz rahatız..." ifadesi ile öğretici tavrının etkisini dile getirirken; olumlu tavırların öğrenmelerine etkilerini G6, "...Kendimizi daha rahat ifade edebiliyoruz ve dersiniz gerçekten faydalıydı, hem speakingimiz [konuşmamız] gelişti, anksiyetemiz (kaygımız) azaldı hem de çok fazla şey öğrendik phraselerden (söz öbekleri) tutun da kalıplara kadar. Sunum teknikleri de aynı zamanda..." şeklinde açıklamaktadır.

Tartışma, Yorum ve Öneriler

Çalışmanın sonucunda, etkinliklerin öğrencilerin kaygı durumunu azalttığı ve daha olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Alınan görüşler, kaygı durumunun nedenlerine ve daha verimli ders ortamının nasıl olması gerektiğine dair fikir vermektedir. Duyulan kaygının en önemli nedeni, hata yapma korkusudur. Öğrenciler içeriğe ilişkin bilgi sahibi olmanın ya da kelime seçimi ve cümle yapısı ile ilgili hazırlanmanın konuşma sırasında önemli olduğunu belirtmektedirler. Kaygı nedenleri olarak hata yapma korkusu, alay edilme, akranları ve öğretmenleri tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu, kelime eksikliği, mükemmeliyetçi tutum, hata düzeltmede öğretici yaklaşımı, sıkıcı ve ilgi çekmeyen eğitim durumları ön plana çıkmaktadır (Aydemir, 2011; Aydın, 1999; Balemir, 2009; Bozok, 2014; Chiu vd., 2010; Oksal, 2014; Öztürk ve Gürbüz, 2014; Price, 1991; Subaşı, 2010; Koch ve Terrel, 1991).

Öğrenciler cesaret veren, yerinde geri bildirimde bulunan, konuya ve telaffuza hakim ve bunu rahatça aktarabilen öğretmenlerle kendilerini rahat hissederek güdülenmektedirler. Hataların öğrenmenin doğal bir parçası olduğu konusunda öğrenciler bilgilendirilmelidir ve hataları hoş karşılayarak öğrenmeleri sağlanmalıdır (Price, 1991; Stroud ve Wee, 2006). Öğrenciler ılımlı yaklaşan, geribildirimi özenle yapan, mizah anlayışını dersle bağdaştırabilen, alanına hakim öğretici profili beklemektedirler. Böylece dersin daha güvenli ve eğlenceli olabileceği söylenebilir. Young (1999, s.427) da öğrencideki kaygının öğreticinin metodu ile ilgili yolunda ve doğal olmayan bir durumun işareti olabileceğini ileri sürmektedir.

Bir diğer bulgu, etkinliklerin derse yönelik tutumu olumlu etkileyebileceğini göstermektedir. Alan yazında işbirliğine dayalı tasarlanan öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve performanslarına katkı sağlayan bazı çalışmalara rastlanmaktadır (Çopur, 2011; Gürsoy ve Karatepe, 2006; Hassan, 2013; Kartal, 2014; Suwantarathip ve Wichadee, 2010). Grup çalışmasının eğlenceli, stresten uzak, pratik yapma olanağıyla, öğrencilerin daha etkin oldukları bir ortam sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin grup çalışmasını sevdiği, avantajlı bulunduğu ve grup çalışmalarının konuşma becerilerini geliştirmede onlara olumlu katkı sağladığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler güvende hissettikleri ve öğrenirken eğlendikleri eğitim durumları beklemektedirler. Bunu sağlayabilmek için, konu seçimlerinin kendi ilgi ve gereksinimlerine yönelik, yoğun dilbilgisi yerine daha kelime odaklı ve grup çalışmalarının yer aldığı ortamlar düzenlenebilir. Bozok (2014) da konuşma etkinliklerinin öğrencilerin fikir ve seçimlerinin dikkate alınarak tasarlanması gerektiğini ve grup çalışmasının derste eğlenceli ve rahat ortam sağladığını ifade etmektedir. Grup çalışmalarına ilişkin olarak Alrayha (2018), Chien (2004), Pattanpichet (2011), Sato (2003) ve Wei (1996) etkileşimin pratik yapma şansını ve mevcut kelime dağarcığını arttırdığını, samimi ortam

sağlayarak hata yapma korkusunu azalttığını, kendi öğrenme sorumluluğunu alma şansı sunduğunu ve böylece dil becerilerini geliştirildiğini belirtmişlerdir.

Bulgular, öğretici özelliklerinin önemini de açığa çıkarmaktadır. İletişimsel gerginliği azaltmak ve öğrencilerin konuşma yeteneğini geliştirmek için öğretici, öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri ılımlı sınıf ortamı oluşturmalarıdır. Konuşma becerisi geliştirilmede hedefe ulaşabilmek için, öğreticinin telaffuzunun ve diksiyonunun düzgün olması gerekir; çünkü öğrencilerin konuşmalarındaki hataları düzeltmelerinin en etkili yollarından biri, öğreticilerinin konuşmasını dinlemeleridir (Uçgun, 2007: 59-67). Öğreticinin konuya hakim olmasının verdiği güven, öğrenci tarafından anlaşılır ve bu onu derse bağlar. Bu çalışmada, öğreticinin ılımlı, konusuna hakim ve olumlu ilişki kurma özellikleri öğrenciler tarafından sıkça dile getirilmektedir. Öğrenciler geri bildirim, konuşma sonunda verilmesinin daha iyi olduğunu düşünmektedir. Hataların düzeltilmesinde, akıcılığın bozulmaması ve motivasyonun düşmemesi açısından konuşmanın bitmesi beklenebilir.

Bulgular ve tartışma ışığında uygulamalara dönük işbirliğine dayalı, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin dikkate alındığı etkinlikler arttırılabilir. Ayrıca, dilbilgisinden ziyade kelime odaklı ve bağlam içinde kullanım ile doğru telaffuzun vurgulandığı bir anlayışla öğretici özelliklerinin öğrencilerdeki kaygıyı azaltan bir örüntü sunması önerilebilir. Öğreticiler kurumlarında işbirliğine dayalı etkinliklerin bulunduğu ortak dosya oluşturup paylaşabilirler ve öğrencilere dönüt verirken daha ılımlı ve dikkatli olabilirler. Bununla birlikte, araştırmada katılımcı sayısı giderek azalmıştır. Kontrol grubunun da yer aldığı, deneysel olarak daha güçlü ve katılımcı sayısının daha fazla olduğu ve daha uzun süreyi kapsayan benzer çalışmalar yapılarak buradaki sonuçların genellenebilirliğinin test edilmesi gerektiği de önemli görülmektedir. Ayrıca çalışmada öğrenciler gelişimlerini değerlendirirken az, bir ölçüde ve çok seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu noktada öz yeterlik değişkeni de ele alınarak ayrıca bir çalışma yapılabilir. Özellikle hata yapma korkusuna dayalı olası alay edilme kaygısı ile ilgili durumun belirlenmesine yönelik daha dengeli bir sınıf dinamiğinin oluşması ve konuşmanın başlatılıp arttırıldığı öğrenme ortamı sağlayabilmek için araştırmalar önerilebilir. Bu çalışma farklı üniversite bölümlerinde ya da lise düzeyinde de uygulanıp sonuçları test edilebilir.

References

- Abi Samra, Nada (2001). Team Building Workshop - Cooperative Learning, notes for the workshop presentation, retrieved from <http://www.nadasisland.com/team/cooplearning.html> 2009-12-12.
- Alrayha, H. (2018). The Effectiveness of Cooperative Learning Activities in Enhancing EFL Learners' Fluency. *English Language Teaching*, Vol. 11, No. 4, 2018 ISSN 1916-4742 E- ISSN 1916-4750 Published by Canadian Center of Science and Education.
- Ataş, M. (2014). *The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques*. Master's Thesis, Çağ University, Graduate School of Social Sciences, Mersin.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma sınıflarında kaygının nedenleri*.Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydemir, O. (2011). *Gazi Üniversitesi Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygı Düzeylerinde Öğretim Yılı Sürecinde Oluşan Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (B.E.F. örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety*. Master's Thesis, Bilkent University, Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Beebe, L. (1983). Risk-taking and the language learner. H. Seliger and M.H. Long. (Eds.).*Classroom oriented research in second language acquisition*.MA: Newbury House.
- Bozok, D. (2014). *Investigating speaking anxiety of university EFL students: The case of instructors and students*. Master Thesis, 18 Mart University, Graduate School of Social Sciences, Çanakkale.
- Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English*. England: Longman Group Limited.
- Campbell, C. M. and Ortiz, J. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety workshop. E.K. Horwitz and D. J. Young. (Eds.).*Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pg. 153-168). New Jersey: Prentice-Hall.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. Lewes: Falmer Press.
- Chien, Y.(2004). Incorporating cooperative learning in Taiwan English as foreign language EFL classrooms. Doctoral dissertation, University of Central Florida, College of Education, Florida.
- Chiu, C. Y., Chang, K. C., Chen, K. Y., Cheng, W. Y., Li, P. S., and Lo, Y. C. (2010). College students' English-speaking anxiety at the foreign language corner. *Journal of National Formosa University*, 29(1), 105-116.
- Cope-Powell, J. (1991). Foreign language classroom anxiety: Institutional responses. E. K. Horwitz and D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety from theory and research to classroom implications* (pg.169-176). New Jersey: Prentice-Hall.
- Creswell, J. W. (2007). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Lincoln, Nebraska: Pearson.
- Çopur, G. (2011). *İngilizce Hazırlık Sınıflarında İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Dört Dil Becerisine Etkisi*.Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dornyei, Z. and Thurrell, S. (1994). Teaching conversational skills intensively: course content and rationale. *ELT Journal*, 48(1), 40-49.
- Duxbury, J. G. and Tsai, L. (2010).Foreign language anxiety in relation to cooperative learning: A Comparative Study of Taiwanese and American Universities.*International Journal of Instruction*.3(1), 3-18.

- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and social language learning: The role of motivation and attitudes*. London: Edward Arnold.
- Gürsoy, E. and Karatepe, Ç. (2006). Attitudes of student teachers towards collaborative and student-centred learning in an EFL teacher education setting. *KaratepeEğitim Fakültesi Dergisi*XIX(1),135-152.
- Hassan, R. (2013). *Discourse analysis in group work interaction in a task-based and cooperative classroom*. Master Thesis, Graduate School of Social Sciences, Department of English Language Teaching, Ufuk University, Ankara.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. and Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. K., and Young, D. J. (1991) *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kartal, Ş. (2014). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına ve Başarılarına Etkileri*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kılıç, N. (2014). *A case study on collaborative group activities to reduce EFL learners' foreign language speaking anxiety in a university context*. Master's Thesis, Çağ University Graduate, School of Social Sciences, Mersin.
- Kirk, J. and Miller, M. L. (1986). Reliability and validity in qualitative research. Beverly Hills, CA: Sage.
- Koch, A. and Terrell, T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to Natural Approach activities and teaching techniques. E. K. Horwitz and D. J. Young. (Eds.) *Language anxiety*(pg. 109-125). London: Prentice-Hall.
- Kondo, D.S. and Ying-Ling, Y. (2003) Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *ELT Journal*, V. 58, Issue 3. (s.258–265).
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krueger, R. A. and Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd ed.). Thousands of Oaks, CA: Sage.
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. C. (1991) Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- McGroarty, M. (1993). Cooperative learning and second language acquisition. D.D. Holt (Ed.), *Cooperative learning: A response to linguistic and cultural diversity* (pg.19-46). Mchenry: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Murcia, M. C. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Nazara, S. (2011). *Students' perception of EFL speaking skill development*. *Journal of English Teaching*,1(1), 28-43.
- Oksal, B. (2014). *İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve teknolojinin yabancı dil öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları ve motivasyon düzeyleri üzerine etkileri: Özel Üniversitede bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oxford, R. and Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- 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.
- Pattanpichet, F. (2011). The effects of using collaborative learning to enhance students' English speaking achievement. *Journal of College Teaching and Learning*, Vol. 8, No. 11,1-10.
- Pica, T. and Doughty, C. (1985). The role of group work in classroom second language acquisition. *SSLA*, 7, 233-248.

- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: interviews with highly anxious students. E. K. Horwitz and D. J. Young (Eds.) *Language anxiety: From theory and research to the classroom* (pg.101-108). New Jersey: Prentice-Hall.
- Sağlamel, H. (2009). *An experimental study on the role of creative drama in alleviating language anxiety in speaking classes with reference to teachers and learners' perceptions of language anxiety*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sato, K. (2003). Improving our students' speaking skills: Using selective error correction and group work to reduce anxiety and encourage real communication. Akita Senior High School. *A project at Georgetown University sponsored by the Japanese Government: Japan*.
- Saunders, D. and Crookall, D. (1985). Playing with a second language. *Simulation/Games for Learning*, 15, 8-17.
- Shaw, C. and McDonough, J. (1993). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Stroud, C. and Wee, L. (2006). Anxiety and identity in the language classroom. *RELC Journal*, 37, 299-307.
- Subaşı, G. (2010). What are the primary sources of Turkish EFL students anxiety in oral practice? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2). 29-49. Retrieved from <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423932623.pdf>.
- Suwantarathip, O. and Wichadee, S. (2010). The Impacts of Cooperative Learning On Anxiety And Proficiency In An EFL Class. *Journal of College Teaching and Learning – November 2010 Vol 7, No 11*. Bangkok, Thailand.
- Swain, M. and Miccoli, L. S. (1994). Learning in a content-based, collaboratively structured course: The experience of an adult ESL learner. *TESL Canada Journal*, 12, 15-28.
- Şentürk, B. A. (2010) *Teachers' and students' perceptions of flow in speaking activities*. Master's Thesis, Bilkent University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Tabatabaei, O., Afzali, M. and Mehrabi, M. (2005). The Effect of Collaborative Work on Improving Speaking Ability and Decreasing Stress of Iranian EFL Learners. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol 6, No 4.
- Tüm, D. Ö. and Kunt, N. (2013). Speaking anxiety among EFL student teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 385-399.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (22), 59-67.
- Webb, N. M. (1985). Student interaction and learning in small groups: A research summary. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazaowitz, C. Webb, and R. Schmuck (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press, 147-172.
- Wei, C. L. (1996). Perceptions of Taiwanese college EFL learners about cooperative learning. *Educational Research*, 4(6)13-25.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Essex: Longman.
- Young, D. J. (1998). *Affect in the foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* - Boston: The McGraw-Hill.
- Zeytin, Ö. (2007). *Effective Techniques in Teaching Speaking* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.