



İŞBİRLİKLİ OKUMA VE YAZMA ETKİNLİKLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN DİL KAYGILARINA ETKİSİ¹

THE EFFECTS OF COOPERATIVE READING AND COMPOSITION
ACTIVITIES ON LANGUAGE ANXIETY OF FOREIGN STUDENTS
LEARNING TURKISH

DOI: 10.17755/esoder.85034

Behice VARİŞOĞLU²

Öz

Bu çalışmanın amacı işbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yabancı dil kaygıları üzerinde etkili olup olmadığını araştırmaktır. Çalışmada nitel ve nicel boyutlu karma yöntem uygulanmıştır. Yaşları 21 ile 35 arasında değişen ve tamamı bayan olan 16 öğrenciden veriler toplanmıştır. Araştırma grubu seçilirken kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın verileri Okuma Anlama Başarı Testi, Sesli Okuma Değerlendirme Formu, Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği ve Yazı Değerlendirme Formu ile toplanmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizi için Wilcoxon işaret sıralaması testi ve Spearman's rho testi; nitel verilerinin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda işbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin öğrencilerin yabancı dil kaygıları üzerinde etkili olduğu; kaygı durumları ile okuma anlama ve sesli okuma başarısında pozitif yönlü, yazma başarısında ise nötr bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli Öğrenme, Okuma, Yazma, Yabancılar Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Kaygısı

Abstract

The purpose of this study is to research whether the cooperative reading and composition activities have an effect on language anxiety of foreign students learning Turkish. In this study, mixed methods research approach with both quantitative and qualitative dimensions, is used. 16 female students between 21 and 35 were interviewed. The students were selected for the study group by the convenient sampling technique. The study's data were collected according to Reading Comprehensive Achievement Test, Reading Aloud Evaluation Form, Foreign Language Anxiety Scale and Text Evaluation Form. In this study, description analysis technique was used for the analysis of the qualitative data, and Wilcoxon signed rank test and Spearman's rho test techniques were used for the analysis of the quantitative data. At the end of the study, it was determined that the cooperative reading and composition activities have an effect on language anxiety of foreign students; there was a positive relationship between the language anxiety in reading comprehensive achievement and reading aloud evaluation, however, there was neutral relationship between the language anxiety and text achievement.

Keywords: Cooperative Learning, Reading, Writing, Teaching Turkish as a Foreign Language, Foreign Language Anxiety

¹ Bu çalışma, araştırmacının doktora tezindeki verilerin bir kısmından yararlanılarak oluşturulmuş ve güncel kaynaklarla genişletilmiştir.

² Yrd.Doç.Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, bvarisoglu@hotmail.com

1. GİRİŞ

İşbirlikli Öğrenme

En bilinen tanımıyla işbirlikli öğrenme, öğrencilerin bir konuda heterojen gruplar içerisinde bir amaç birliği için çalıştıkları, birbirlerinin öğrenmelerini kolaylaştırdıkları, özgüvenlerini ve özsaygılarını arttırdıkları; iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme ve sosyal becerilerini geliştirdikleri, eğitimin her aşamasında uygulanabilen öğrenci merkezli bir öğrenme şeklidir (Johnson, Johnson ve Stanne, 1986; Slavin, 1987; Kagan, 1989; Açıkgoz, 1992: 6; Dörnyei, 1997; Gillies, 2006; Hennessy ve Evans, 2006; Ballantine ve Larres 2007; Şahin, 2011).

Ghaith (2002) işbirlikli öğrenmeyi sınıf içi etkileşimi yapılandırmak için takım çalışmasından yararlanan bir eğitim stratejisi olarak görmüş; işbirlikli öğrenmenin olumlu bağımlılık, bireysel sorumluluk, yüz yüze etkileşim, kişiler arası etkileşim ve takım süreci gibi ilkelere sahip olduğunu dile getirmiştir. Jacobs (2006) ise yönteme kavramsal açıdan bir yorum getirmiş ve işbirlikli öğrenmeyi öğrenciler arasında işbirliğinin yararlarını en üst seviyeye çıkarmak için yardımcı olan kavramlar ve teknikler bütünü olarak tanımlamıştır.

İşbirlikli öğrenme gruplarında bireysel başarıdan çok grup başarısı daha önemlidir. Bireysel başarı grup başarısının beraberinde gelir. Miller (1989) gruptaki bir çocuğun bireysel olarak hedeflerine ancak diğer üyeler de başarılı olursa ulaşabileceğini, işbirlikli öğrenmede ödül ve başarı için bir çocuğun diğerine bağlı kıldığını belirtmektedir. Bu noktada işbirlikli grup çalışmaları diğer grup çalışmalarından ayrılır. Bir öğrenme ortamında çalışan grupların işbirlikli öğrenme grubu olarak nitelendirilmesi, öğrencilerin hem kendilerinin hem de gruptaki arkadaşlarının kapasitelerini mümkün olan en üst seviyeye çıkarmalarına bağlıdır. 1979'daki çalışmalarında Johnson ve Johnson da “işbirlikli öğrenme, gruptaki çocuklara hedeflenen davranışı öğrenme ve diğer grup üyelerinin hepsinin işi aynı şekilde yaptığından emin olma sorumluluğunu kazandırır.” diyerek bu görüşü savunmuştur.

Grupların bir başka özelliği de heterojen yapıda olmalarıdır. Heterojen yapı, farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin bir arada olmasına olanak sağlayan grup yapısıdır. Heterojen yapıdaki gruplar, kendi içlerinde konuyu birbirlerine destek vererek beraber öğrenirler. Bu beraberlik, öğretmenlik rolünün ve öğretme sorumluluğunun öğrenci tarafından yerine getirildiği anlamına gelmektedir.

Sharan, Ackerman ve Hertz- Lazarowitz (1980), işbirlikli öğrenmenin temel amacının sosyal ilişkiler kurmak olduğunu; bu ilişkilerin etkisini yüksek seviyeye ulaştırmak ve öğrenme sorumluluğunu aldirmek için öğrencileri teşvik etmek gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple, işbirlikli öğrenme sürecinde takım projeleriyle ya da diğer grup uygulamalarıyla tartışma, soru sorma ve problem çözme ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin sosyal, duyuşsal ve bilişsel becerilerinin geliştirilmesi için fırsatlar yaratılması oldukça önem arz etmektedir.

Yabancı Dil Kaygısı

Yabancı dil öğrenme sürecinde motivasyon, tutum, inanç, öğrenme stilleri, öğrenme ortamı gibi öğrenme üzerinde etkisi olan pek çok faktörden biri de kaygıdır. Kaygı, değişen durumlar karşısında ve farklı düzeylerde herkesçe yaşanan bir duygudur.

Kaygının hem genel olarak öğrenme üzerindeki hem de yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisine ilişkin çok sayıda çalışma yapılmıştır (MacIntyre, 1999). Kaygı, yabancı dil öğrenimini kolaylaştıran ya da engelleyen faktörlerden biri olarak kabul edilir (Onwuegbuzie, 1995). Bu nedenle, kaygıyla ilgili araştırmalar kaygının etkileri, belirtileri ve

yabancı dil öğrenme düzeyleri üzerine odaklanmıştır. Henüz kaygının dil öğrenmeyi nasıl engellediği tüm yönleriyle keşfedilmese de bu çalışmalar “yabancı dil kaygısının dil öğrenme başarısında önemli bir olumsuz etken” (Horwitz ve Young, 1991) olduğunu göstermiştir.

Yabancı dil kaygısı, öğrenme ortamlarında ortaya çıkan duruma özgü özel bir kaygı türüdür. Öğrencilerin algı, inanç, davranış ve duygularının tamamını içeren bir durum olarak da yorumlanmaktadır. Bu özelliği, yabancı dil kaygısını diğer kaygı türlerinden ayırmaktadır. Yabancı dil kaygısının iletişim kaygısı, yabancı dil sınav kaygısı ve başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme kaygısı olmak üzere diğer derslerde ortaya çıkmayan ve sadece yabancı dil sınıflarında görülen farklı alt türleri olduğu ifade edilmektedir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

Yabancı dil kaygısı öğrencinin dil hataları yapmasına, derse karşı kaçınma davranışı sergilemesine, öğrenme materyallerini kullanma konusunda istekli olamamasına, derse katılımının zayıf ve ders başarısının düşük olmasına yol açar. Ayrıca öğrencinin kendi hakkında olumsuz düşünceye sahip olmasına ve dil derslerinde kötü performans göstermesine de zemin hazırlar. Kaygı düzeyi yüksek bir dil öğrencisi dil öğrenmeye karşı beynini filtreleme gibi olumsuz bir davranış içine girebilir (Oxford, 1999; Sparks, Ganschow ve Javorsky, 2000; Gregersen ve Horwitz, 2002; Gregersen, 2003).

MacIntyre ve Gardner (1991) yabancı dil öğrenme ortamının sosyal etkileşimi gerektirdiğini, bu ortamdaki konuşma ve dinleme gibi becerilerin geri bildirimle bağlı olmasının öğrencide korku ve kaygı hissine yol açabileceğini ifade etmektedirler.

Yabancı dil kaygısını azaltmada ve sosyal etkileşim sürecini başarılı bir şekilde yönetmede işe yarayabilecek çeşitli yöntem ve yaklaşımlar denenebilir. Bunlardan biri de işbirlikli öğrenme etkinlikleridir. Yabancı dil kaygısıyla başa çıkmada işbirlikli öğrenme etkinliklerinin çözüm olabileceği çeşitli araştırmalarda da dile getirilmiştir (Slavin, 1991; Clement, Dörnyei ve Noels, 1994; Oxford, 1997; Young, 1999; Öztürk ve Denkçi Akkaş, 2013).

Araştırmanın Önemi

Yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenme ortamlarında herhangi bir dil becerisinde öğrencilerin kendilerine ait bir performans sergilemesi gerektiğinde yaşanabilecek kaygıdır. Sözlü iletişim, dinleme ve konuşma etkinliklerine katılma, karşılıklı konuşma, sesli okuma gibi topluluk önünde sergilenen sosyal becerilerle bağlantılı olan bireysel dil performansları sırasında en başarılı öğrenciler bile kaygı yaşayabilirler. Ana dillerinde kendilerini ifade etmekte ve başkalarını anlamakta zorluk çekmeyen öğrenciler, yabancı dilde anlatma ve anlama etkinliklerini yaparken zorlanabilirler. Yabancı dilde kendilerinden beklenen dil performansını sergilerken pek çok uyarıcıyı başarıları için bir tehdit olarak algılayıp kaygı hissedebilirler. Ortaya çıkan kaygı durumu öğrencilerde hata yapmaktan korkmak, konuşurken mükemmel olmaya çalışmak, başkaları karşısında küçük düşmemek gibi duyguların yaşanmasına sebep olabilir. Bu bağlamda, yabancı dil kaygısının nasıl baskılanacağı ya da azaltılacağı konusu önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle işbirliği içerisinde olması yaşanabilecek kaygının azalmasında ve öğrencilerin etkinliklere katılmaya istekli olmasında olumlu bir etki yaratabilir. Yabancı dil kaygısının azaltılmasında işe yarayabilecek olan etkinliklerin sınıf ortamında test edilmesi ve sonuçlarının ortaya konulması, kaygı araştırmaları için farklı etkinlik geliştirmek isteyen araştırmacılar için yol gösterici olabilir. İşbirlikli öğrenme etkinliklerinin kaygı üzerindeki etkisinin ne ölçüde başarılı olduğu konusunda araştırma yapmak bu bakımdan önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu çalışmanın amacı işbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yabancı dil kaygıları üzerinde etkili olup olmadığını belirlemektir. Bu doğrultuda cevabı aranan araştırma soruları şunlardır:

1. İşbirlikli okuma ve yazma etkinlikleriyle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yabancı dil kaygılarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İşbirlikli okuma ve yazma etkinlikleriyle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin uygulama sonrası yazma başarıları puanları ile yabancı dil kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. İşbirlikli okuma ve yazma etkinlikleriyle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin uygulama sonrası sesli okuma performans puanları ile yabancı dil kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İşbirlikli okuma ve yazma etkinlikleriyle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin uygulama sonrası okuma anlama başarıları puanları ile yabancı dil kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Araştırmada uygulanan işbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin kaygı üzerindeki etkisine yönelik öğrencilerin görüşleri nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel ve nicel boyutlu karma yöntemden yararlanılmıştır. Karma yöntem nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birbirini güçlendirecek biçimde aynı araştırmada kullanılmasıdır. Bu çalışmada kullanılan karma yöntem deseni açıklayıcı desendir. Açıklayıcı desen iki aşamalı bir modeldir. Bu desenin amacı daha önce yapılmış nicel bir çalışmayı nitel verilerle yapılandırmaktır. Bu desen, nicel bir çalışmada ortaya çıkan sıra dışı bir olguyu anlamlandırmada nitel bir veriye ihtiyaç duyduğunda kullanılabilir (Creswell ve Clark, 2007: 71-72).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, Estonya’da Türkçe öğrenen ve dil seviyesi B2 düzeyinde olan öğrencilerden oluşmaktadır. Yaşları 21 ile 35 arasında değişen 16 öğrencinin tamamı bayandır. Bu çalışmanın araştırma grubu seçilirken kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Uygulamada düşük maliyet, izin alma kolaylığı, zamandan tasarruf, işgücü yetersizliği gibi durumlar nedeniyle bu örnekleme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 91).

Veri Toplama

Çalışmanın verileri Okuma Anlama Başarı Testi, Sesli Okuma Değerlendirme Formu; Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği ve Yazı Değerlendirme Formu ile toplanmıştır.

Okuma Anlama Başarı Testi’nde 4 doğru-yanlış, 4 boşluk doldurma, 12 çoktan seçmeli ve 8 açık uçlu olmak üzere toplam 28 soru bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak hazırlanan testin içerik geçerliliği ve testte yer alan soruların bilimsel açıdan doğruluğu uzman görüşüyle belirlenmiş, üç uzman tarafından kodlanan cevap formatının kodlayıcı tutarlılığına bakılmış ve tutarlılığın 0.84 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen Sesli Okuma Değerlendirme Formu, öğrencilerin beden dili, telaffuz, görme becerileri gibi pek çok sesli okuma davranışını belirlemeyi amaçlayan; 5’li Likert tipinde hazırlanan ve on dört maddeden oluşan bir formdur. Form

gözleme dayalı olarak ya da teknik cihazlarla yapılan kayıtları değerlendirerek uygulanabilen bir formdur. Form geliştirilirken dört uzman tarafından kodlanan cevap formatının kodlayıcı tutarlılığına bakılmış ve tutarlılığın 0.96 olduğu tespit edilmiştir. Formun iç tutarlık katsayısını belirlemek amacıyla, Alpha (α) değerine bakılmış ve katsayının 0.89 olduğu tespit edilmiştir.

Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği Horwitz, Horwitz ve Cope tarafından yabancı dil sınıf ortamlarında yaşanan kaygı düzeyini ölçmek için geliştirilmiş olan 33 maddelik Likert tipi bir ölçektir. Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmış; geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış; ölçeğin kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır (Aydın, 1999: 63). Bu araştırmada, ölçeğin Alpha (α) değeri 0.93 olarak bulunmuştur.

Yazı Değerlendirme Formu, öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla Gregg ve Mather tarafından geliştirilen; Akyol (2010: 291) tarafından Türkçeye çevrilen ve uyarlanan, 10 alt bölümden ve 38 maddeden oluşan bir değerlendirme formudur. 4'lü Likert tipinde düzenlenen formdan en fazla alınabilecek puan 152, en az puan ise 38'dir. Formda tersten puanlanan madde yoktur. Akyol'un (2010) çalışmasında formun geçerlilik ve güvenilirlik analizlerine dair bilgi verilmemiştir. Bu araştırmada formun Alpha (α) değeri 0.76 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için etkinliklerin sonunda yer alan öğrenci görüşlerinden yararlanılmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmadaki istatistiksel analizler SPSS 18.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizi için Wilcoxon işaret sıralaması testi ve Spearman's rho testi kullanılmıştır. Wilcoxon işaret sıralaması testi parametrik testler içerisinde yer alan tek örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır. Spearman's rho testi ise non-parametrik testlerde parametrik testlerdeki korelasyon testlerinin yerine kullanılır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırma sürecinde işbirlikli öğrenme etkinlikleri, işbirlikli öğrenmenin bir tekniği olan *birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon (BİOK)* tekniğine göre hazırlanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci kapsamında deneysel işlemler için yapılan etkinlik aşamaları şunlardır:

1. Çalışmaya katılan tüm öğrencilere işbirlikli öğrenmeyle ilgili deney süreci hakkında bilgi verilmiştir.
2. Deney sürecine katılan tüm öğrencilerden kendilerine verilen tüm veri toplama araçlarını eksiksiz doldurmaları istenmiştir.
3. Deney süreci başlamadan önce öğrencilere işbirlikli öğrenmenin özellikleri ve yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verilmiş; işbirlikli gruplar oluşturulmuş, kullanılacak materyaller tanıtılmış, sınıf ortamı düzenlenmiştir.
4. Deney sürecine katılan tüm öğrencilere ön testler yapılmıştır.
5. İşbirlikli okuma ve yazma etkinlikleri 6 hafta süreyle uygulanmıştır.
6. Deney sürecine katılan öğrencilere son testler uygulanmıştır.

3. BULGULAR

İşbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil kaygıları üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmanın bulguları araştırma sorularına göre sıralanmıştır.

İşbirlikli okuma ve yazma etkinlikleriyle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yabancı dil kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1: Yabancı Dil Kaygısı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

		N	Ort. Sıra	Sıralar toplamı	Testler	N	Ortalama	Std. sapma
Kaygı son– Kaygı ön	Negative Ranks	6a	3,50	21,00	Kaygı ön	16	3,06	,68
	Positive Ranks	0b	,00	,00	Kaygı son	16	2,69	,79
	Ties	10c						
	Total	16						
Z	-2,449							
Asymp. Sig. *	,014							

*. $p < 0.05$, a. kaygı ön < kaygı son, b. kaygı ön > kaygı son, c. kaygı ön = kaygı son

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($Z = -2,449$ ve $\text{Sig.} = ,014$, $p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın negatif sıra, ön test puanı lehine olduğu görülmektedir (poz. rank=0,00; $0,00 < \text{neg. rank} = 3,50$; 21,00).

Bu sonuçlara göre, etkinliklerin yabancı dil kaygısı ön test puanında son test puanına göre daha anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Genel ortalama ve standart sapma puanlarına göre, yabancı dil kaygısı ön test puan ortalamasının (3,06) son test puan ortalamasından (2,69) daha büyük olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı farka yol açan aradaki bu puan farkı genel olarak değerlendirildiğinde, uygulamanın yabancı dil kaygısı üzerinde etkili olduğu ve uygulama sonunda kaygının azaldığı söylenebilir.

İşbirlikli okuma ve yazma etkinlikleriyle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin uygulama sonrası yazma başarısı puanları ile yabancı dil kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Araştırma sorusunun yapılan analiz sonucunda elde edilen verilerine Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 2: Yazma Başarısı Ve Yabancı Dil Kaygısı Son Test Puanlarının Spearman’s Rho Testi Sonuçları

		Yazma son	Kaygı son
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	,261*
	Sig.		,330
	N	16	16
	Correlation Coefficient	,261*	1,000
Kaygı son	Sig.	,330	
	N	16	16

*. $p < 0.05$

Tablo 2’de verilen sayısal değerler incelendiğinde, yazma başarısı son değerlendirme puanı ile yabancı dil kaygısı son test puanı arasında $p < 0.05$ ’lik önem düzeyinde bir ilişki olmadığı görülmektedir ($\rho = ,261$; Sig. = ,330; $p > 0.05$).

Spearman’s rho testi sonuçlarına göre, grupla yapılan öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalmasıyla yazma başarısının artması arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Yani uygulamaya bağlı olarak kaygı düzeyi arttıkça ya da azaldıkça yazma başarısı artmakta ya da azalmaktadır yorumu yapılamaz.

İşbirlikli okuma ve yazma etkinlikleriyle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin uygulama sonrası sesli okuma performans puanları ile yabancı dil kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuyla ilgili analiz sonuçlarına Tablo 3’te yer verilmiştir:

Tablo 3: Sesli Okuma Ve Yabancı Dil Kaygısı Son Test Puanlarının Spearman’s Rhotesti Sonuçları

		Sesli son	Kaygı son
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	-,540*
	Sig.		,031
	N	16	16
	Correlation Coefficient	-,540*	1,000
	Sig.	,031	
	N	16	16

*. $p < 0.05$

Tablo 3’te sunulan sayısal verilere bakıldığında, sesli okuma performansının son değerlendirme puanı ile yabancı dil kaygısı son test puanı arasında $p < 0.05$ ’lik önem düzeyinde negatif yönlü yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir ($\rho = -,540$; Sig. = ,031; $p < 0.05$).

Spearman’s rho testi sonuçlarına göre, öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalmasıyla sesli okuma performansının artması arasında yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani uygulamaya bağlı olarak kaygı düzeyi azaldıkça sesli okuma performansı artmaktadır.

İşbirlikli okuma ve yazma etkinlikleriyle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin uygulama sonrası okuma anlama başarısı puanları ile yabancı dil kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4: Okuma Anlama Başarısı Ve Yabancı Dil Kaygısı Son Test Puanlarının Spearman’s Rho Testi Sonuçları

		Okuma son	Kaygı son
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1,000	-,557*
	Sig.		,025
	N	16	16
	Correlation Coefficient	-,557*	1,000
	Sig.	,025	
	N	16	16

*. $p < 0.05$

Tablo 4'teki sayısal veriler incelendiğinde, okuma anlama başarısı son test puanı ile yabancı dil kaygısı son test puanı arasında $p < 0.05$ 'lik önem düzeyinde negatif yönlü yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir ($\rho = -.557$; $\text{Sig.} = .025$; $p < 0.05$). Korelasyon değeri incelenirken 0,50 ile 1,00 arasındaki değerler yüksek ilişki düzeyi olarak kabul edilir (Kalaycı, 2010: 112).

Buna göre Tablo 4'te verilen Spearman's rho testi sonuçları, öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalmasıyla okuma anlama başarısı son test puanlarının yüksek çıkması arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırma sürecinin dil kaygısı üzerinde etkili olup olmadığı hakkında öğrencilerin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5: Kaygı Durumuyla İlgili Betimsel Değerler

	<i>f</i>	%
Kendini rahat hissetme	14	30,43
Korkunun azalması	12	26,08
Yüzün kızarmaması	6	13,04
Sesin titrememesi	4	8,69
Başarıya odaklanma	3	6,52
Cesaretlenme	3	6,52
Terlememe	1	2,17
Ellerin titrememesi	1	2,17
Başarısızlık kaygısı yaşamama	1	2,17
Çekinmeme	1	2,17
Toplam	46	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin kaygı durumlarına yönelik değerlerin pozitif yönde ve nicel verileri destekleyecek nitelikte olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Kaygı en bilinen şekilde, “kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu olarak tanımlanmaktadır” (Taş, 2006). Bazı araştırmalar kaygının dil öğrenmede çok etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Horwitz, Horwitz ve Cope'ın (1986) araştırmasında bulunan sonuçlara göre birçok insanın yabancı dil öğrenmek istediklerinde zihinsel olarak engellendikleri ve kaygı duydukları belirtilmektedir. Gregersen ve Horwitz'in (2002), Akpur'un (2005) ve Bekleyen'in (2004) araştırmalarında da öğrencilerin yabancı dil kaygılarıyla başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, kaygı arttıkça başarının azaldığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmalarda ortaya konulan sonuçlarla, başarı ile yabancı dil kaygısı arasında ilişki olduğu teyit edilmiştir.

Yabancı dil kaygısının işbirlikli öğrenme etkinliklerine bağlı olarak uygulama sonunda bir değişim gösterip göstermediği yani ön test ve son test puanlarında bir farklılığın olup olmadığı araştırılmış, yabancı dil kaygısı ön test puan ortalamasının 3,06; son test puan ortalamasının ise 2,69 olduğu tespit edilmiştir. Bu puan ortalamalarındaki değişimle işbirlikli öğrenme etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencilerin yabancı dil kaygıları üzerinde olumlu etki yarattığı, sürecin sonunda kaygı düzeyinin düştüğü görülmüştür. Bu sonucun olumlu olmasında işbirliği ile yapılan derslerde öğrencilerin kendilerini psikolojik açıdan rahat hissetmeleri; derse karşı keyifli, istekli ve stressiz bir tutum sergilemeleri, öğrenmeyi engelleyecek korku gibi olumsuz duyguları hissetmemeleri etkili olmuş olabilir. Bu konuda Batdı'nın (2013) araştırmasında da işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğrenimindeki duyuşsal

beceriler üzerinde etkili olduğu ve bu araştırma sonucuyla örtüşen bir yorum yapıldığı görülmüştür. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin kaygı üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan başka araştırmalar da mevcuttur (Suwantarathip ve Wichadee, 2010; Doğru ve Ünlü, 2012; Kösterelioğlu, 2014).

Uygulama sürecinde yabancı dil kaygısının yabancı dilde okuma başarısıyla bir ilişkisinin bulunup bulunmadığı ve işbirlikli etkinliklere bağlı olarak kaygının seviyesinde bir değişikliğin olup olmadığı da sorgulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil kaygılarıyla okuma anlama başarıları arasında ters yönlü bir ilişki olduğu, kaygı düzeyi azaldıkça okuma anlama başarısının arttığı ve uygulamaların yabancı dil kaygısı üzerinde 0,05'lik önem düzeyinde bir etkisinin olduğu ve kaygının azaldığı tespit edilmiştir. Okuma becerisiyle kaygı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu başka araştırmalarda da ortaya konulmuştur (Lee, 1999; Sellers, 2000).

Öğrencilerin sesli okuma performans puanlarıyla yabancı dil kaygıları arasındaki ilişki araştırıldığında, uygulamaların kaygıyı azalttığı buna bağlı olarak da sesli okuma performanslarını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Yabancı dil kaygısının azalmasına bağlı olarak sesli okuma performansının artmasını işbirliğinin olumlu bağımlılık ilkesiyle açıklamak mümkün olabilir. Grubuna karşı olumlu bağlılık geliştiren öğrenciler, grup üyeleri tarafından eleştirilmeden, reddedilmeden ve olumsuz değerlendirilme korkusu yaşamadan kendi performanslarını sergileyebilirler. Böylece hem kaygı düzeyleri düşük seviyede kalır hem de dil becerilerini geliştirebilirler. Bu konuda Sparks ve Ganschow (2007) da öğrencilerin yabancı dil kaygılarının dil becerileri geliştikçe azalacağını söylemişlerdir.

Bu tespitler doğrultusunda, yabancı öğrencilerle yürütülen deneysel sürecin onların yabancı dil kaygılarını azalttığı, okuma becerilerini hem anlama düzeyinde hem de sesli okuma düzeyinde geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin yaşadıkları kaygıyı azaltmanın ya da yok etmenin bir aracı olarak işbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin bazı araştırmalarla da ortaya konulduğu görülmektedir (Slavin, 1991; Clement, Dörnyei ve Noels, 1994; Oxford, 1997; Young, 1999; Öztürk ve Denkçi Akkaş, 2013).

Araştırmanın nitel bulgularında da işbirlikli öğrenme etkinliklerinin dil kaygısı üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin en çok *kendini rahat hissetme* (f=14) ve *korkunun azalması* (f=12) görüşünde birleştikleri görülmüştür.

Uygulama sürecinde yabancı dil kaygısının yabancı dilde yazma başarısıyla bir ilişkisinin bulunup bulunmadığı ve etkinliklere bağlı olarak kaygının seviyesinde bir değişikliğin olup olmadığı da sorgulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dil kaygılarıyla yazma başarıları arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı, kaygı düzeyinin artmasına ya da azalmasına bağlı olarak yazma başarısında bir değişimin gerçekleşmediği, grupla yapılan yazma etkinliklerinin kaygı üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki bu sonucun aksine yazma becerisiyle kaygı arasında ilişki olduğunu, yazma başarısının kaygının düzeyine göre artıp azaldığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999; Cheng, 2002; Cheng, 2004; Yaman, 2010; Karakaya ve Ülper, 2011; Özbay ve Zorbaz, 2011; İşeri ve Ünal, 2012; Tiryaki, 2012; İşcan, 2015). Bu çalışmada kaygı ile yazma başarısı arasında nötr bir ilişki ortaya çıkmasında öğrencilerin bireysel özelliklerinin grupla çalışma sürecine aktarılmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Bu çalışmada okuma ve yazma becerileriyle dil kaygısı arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Konuşma ve dinleme becerilerinin de dâhil edildiği daha geniş çaplı etkinliklerin kaygıyla ilişkisini ortaya koyacak yeni çalışmalar yapılabilir.

2. Bu çalışmada işbirlikli öğrenme etkinliklerinin dil kaygısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Başka öğrenme yöntemlerinin dil kaygısı üzerindeki etkisini araştıran yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Akpur, U. (2005). *Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ballantine, J. & Larres, P.M. (2007). Cooperative learning: A pedagogy to improve students' generic skills? *Education and Training*, 49(2), 126-137.
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.
- Bekleyen, N. (2004). Foreign language anxiety. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(13), 148-156.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cheng, Y.S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35, 647-656.
- Cheng, Y.S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-15.
- Cheng, Y.S., Horwitz, E.K. & Shallert, D.L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-446.
- Clement, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44(3), 417-448.
- Creswell, J. & Clark, V.L.P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Doğru, M., & Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV tekniği kullanımının fen öğretiminde öğrencilerin motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarılarına etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(2), 57-66.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 4(81), 23-31.
- Ghaith, G. (2002). Using cooperative learning to facilitate alternative assessment. *English Teaching Forum*, 40(3), 911-941.
- Gillies R.M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviors during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287.
- Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32.

- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance, *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Hennessy, D., & Evans, R. (2006). Small-group learning in the community college classroom. *The Community College Enterprise*, 12(1), 93-109.
- Horwitz, E. K., & Young, D. (1991). *Language learning anxiety: From theory and research to classroom implication*. Englewood cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Jacobs, G.M. (2006). Combining cooperative learning with reading aloud by teachers. http://www.georgejacobs.net/Articles/CL_and_Reading_Aloud.htm 20/06/2010.
- Johnson, R.T. & Johnson, D. W. (1979). Conflict in the classroom: Controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-70.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, M. (1986). Comparison of computer assisted cooperative, competitive and individualistic learning. *American Educational Research Journal*, 23(3), 382-92.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(1), 12-15.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Kösterelioğlu, İ. (2014). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrenme ve öğretme sürecinde oluşturduğu duygular. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 256-279.
- Lee, J.F. (1999). Clashes In L2 reading: Research versus practice and reader's misconceptions. In D. J. Young (Ed.). *Affect In Foreign Language and Second Language Learning* (pp. 49-63). New York: Mc Graw Hill Companies.
- MacIntyre, P.D. (1999). Language anxiety: A review of literature for language teachers. In Young, D.J. (Ed.). *Affect In Foreign Language and Second Language Learning*. (pp. 24-43). Mc Graw Hill Companies.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of literature. *Language Learning*, 4, 85-117.
- Miller, A.K. (1989). Enchanging early childhood mainstreaming through cooperative learning: A literature review. *Child Study Journal*, 19 (4), 285-291.
- Onwuegbuzie, A. J. (1995). Statistics test anxiety and female students. *Psychology of Women Quarterly*, 19 (23), 413-418.

- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81, 443-456.
- Oxford, R., (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In Jane, A. (Ed.), *Affect In Language Learning*. (pp. 58-67).Cambridge University Press.
- Özbay, M., & Zorbaz, Z. K. (2011). Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Öztürk, K. & Denkçi Akkaş, F. (2013). The effect of cooperative learning activities on anxiety and motivation in multilevel adult classes. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(3), 357-373.
- Sellers, V. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33, 512- 521.
- Sharan, S., Ackerman, Z. & Hertz-Lazarowitz, R. (1980). Academic achievement of elementary school children in small-group vs. whole class instruction. *Journal of Experimental Education*, 48(2), 125-129.
- Slavin, R.E. (1987). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership*, 45(3), 7-13.
- Slavin, R.E. (1991). Are cooperative learning and untracking harmful to the gifted? *Education Leadership*, 48, 68-75.
- Sparks, R. L. & Ganschow, L. (2007). Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills?. *Foreign Language Annals*, 40(2), 260-287.
- Sparks, R. J., Ganschow, L., & Javorsky, J. (2000). Deja vu all over again: A response to Saito, Horwitz, and Garza. *The Modern Language Journal*, 84, 251- 255.
- Suwantharathip, O., & Wichadee, S. (2010). The Impacts of cooperative learning on anxiety and proficiency in an efl class. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(11), 51-58.
- Şahin, A. (2011). *İşbirlikli öğrenme teknikleri ve Türkçe öğretimi (ilköğretim II. kademe için örnek etkinlikler)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taş, Y. (2006). *Kaygı nedir?* Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi.
- Tiryaki, E. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerin yazma kaygısı. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Young, D. J. (Ed.) (1999). *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill College.