MACERA EĞİTİMİ DENEYİMLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA PERFORMANSLARINA YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİNE ETKİSİ

Şadıman HUNUTLU

Doktora Tezi

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

MACERA EĞİTİMİ DENEYİMLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA PERFORMANSLARINA YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİNE ETKİSİ

(The Effect of Adventure Education Experiences on High School Students' Self-Efficacy for English-Speaking Performances)

DOKTORA TEZİ

Şadıman HUNUTLU

Danışman: Doç. Dr. Savaş YEŞİLYURT

Erzurum

Temmuz, 2025

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç.Dr. Savaş YEŞİLYURT danışmanlığında Şadıman HUNUTLU tarafından hazırlanan "**Macera Eğitimi Deneyimlerinin Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Performanslarına Yönelik Öz Yeterliklerine Etkisi**" başlıklı çalışma 21/07/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Yabancı Diller Eğitimi - Anabilim Dalı İngilizce Eğitimi Bilim Dalı'nda **Doktora** tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç.Dr. Hakan DEMİRÖZ *ANKARA SOSYAL BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ*	e-imza
Jüri Üyesi (Danışman):	Doç.Dr. Savaş YEŞİLYURT *ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ*	e-imza
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Mine YILDIZ *ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ*	e-imza
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Cansu GÜR *ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ*	e-imza
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Bilal KARACA *TRABZON ÜNİVERSİTESİ*	e-imza

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

04/09/2025
Prof.Dr. Refik DİLBER
Enstitü Müdürü
e-imza

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Macera Eğitimi Deneyimlerinin Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Performanslarına Yönelik Öz Yeterliklerine Etkisi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

21/ 07/ 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Şadıman HUNUTLU

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Her bireyin kendi yolculuğunu deneyimlemek üzere geldiği bu dünyada, benim için önemli bir dönüm noktası olan bu tezin tamamlanma sürecinde emek veren ve destek olan herkese şükranlarımı sunarım.

Öncelikle, doktora sürecim boyunca rehberliği ve katkıları için tez danışmanım Doç. Dr. Savaş YEŞİLYURT'a; bu tezin tüm süreçlerine rehberlik eden tez izleme komitemin değerli üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Mine YILDIZ'a ve Dr. Öğr. Üyesi Cansu GÜR'e; kıymetli tez jüri üyeleri Doç. Dr. Hakan DEMİRÖZ'e ve Dr. Öğr. Üyesi Bilal KARACA'ya teşekkürlerimi sunmak isterim. Her cümleniz bir katkı, her katkınız bir öğreti ve her öğretiniz geleceğe dair emin birer adım benim için. Ayrıca, tez konumu belirleme sürecinde kıymetli fikirleriyle yoluma ışık tutan değerli hocam Prof. Dr. Servet ÇELİK'e de özellikle teşekkür etmek isterim.

Bu çalışmada uygulama okulu olarak yer alan ve hiçbir aksilik yaşamadan süreci tamamlamam için tüm okulu seferber eden eski okulum, daimi yuvam Trabzon Yomra Fen Lisesi ailesine; çalışmada eş değerlendirici olarak yer alıp tüm süreçlerde bilgisini, zamanını ve emeğini benimle paylaşan İngilizce Öğretmeni Rüveyda TERBIYIK'a; araştırmada yer alan Yomra Fen Lisesi'nin pırıl pırıl öğrencilerine en derin teşekkürlerimi sunarım.

Sabah kahvaltıları, ders araları, telefon konuşmaları ve aklıma gelebilecek her yerde bugün akademik çalışman için ne yaptın sorusunu bana hatırlatan, her başarımda gözlerinin içi gülen arkadaşım, doktora serüvenimin ortağı Gökçenaz GAYRET, iyi ki yoldaşım oldun.

Güzel ailem; canım kızım Burcu ve sevgili eşim Mürsel. Doktora süreci tüm evi kapsayan bir süreçken yorgun düştüğüm zamanlarda bana yuva olduğunuz için minnettarım. Her anında size olan derin sevgim ve bana olan güçlü desteğinize sığındığım bu çalışma için ve beni hep tebessümle karşılayıp, bana tebessüm ettirdiğiniz için teşekkür ederim.

Ayrıca, 2211-Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı kapsamında sağladığı mali destek için TÜBİTAK'a (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) ve bu çalışmaya desteği için Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimine (Proje Numarası: SDK-2024-13331) teşekkürlerimi sunarım.

Şadıman HUNUTLU

ÖZ

DOKTORA TEZİ

MACERA EĞİTİMİ DENEYİMLERİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA PERFORMANSLARINA YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİNE ETKİSİ

Şadıman HUNUTLU

Temmuz 2025, 237 Sayfa

Amaç: Bu çalışmanın amacı, macera eğitimi ile yapılan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma öz yeterlik inançlarına etkisini araştırmak ve öğrencilerin macera eğitimine ilişkin algıları doğrultusunda, yabancı dil (İngilizce) bağlamında macera eğitiminin verimliliğini incelemektir.

Yöntem: Karma yöntem kullanılan bu çalışmada yarı deneysel tek gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. 10. sınıfta eğitim gören 29 öğrencinin katılımcı olarak yer aldığı bu çalışmada Konuşma Öz Yeterlik İnanç Ölçeği ve Konuşma Başarı Testi kullanılarak yapılan ön test uygulamalarından sonra 10 haftalık macera eğitimi ile şekillendirilmiş İngilizce konuşma etkinlikleri düzenlenmiştir. 10 haftalık eğitim sürecinde gözlem yoluyla araştırmaya dair veri toplanmış, süreç sonunda son testler uygulandıktan sonra gönüllü katılımcılar yarı yapılandırılmış mülakata tabi tutulmuştur. Son olarak, müdahaleden 4 hafta sonra gecikmeli son test uygulanmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS (20) kullanılarak istatistiksel analizlere, nitel veriler de MAXQDA (2020) yazılımı kullanılarak tematik analize tabi tutulmuştur.

Bulgular: Bu çalışmanın bulguları, macera eğitiminin öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlik düzeyleri ile genel konuşma başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) bağlamında yürütülen macera temelli etkinliklerin verimliliğine ilişkin algıları da süreçteki deneyimlerinden ötürü olumludur. Macera eğitimi ile düzenlenen etkinlikleri, öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterliği ve yabancı dil başarısına pozitif etki etmekle kalmayıp öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimlerine de katkıda bulunmuştur. Öğrenciler, macera eğitimiyle gerçekleştirilen etkinlikleri, konuşma kaygısını azaltması, öz güveni artırması, pratik yapma isteği ve derse katılımı teşvik etmesi açısından olumlu olarak nitelendirmişlerdir. Ayrıca, bu etkinliklerin iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirmesi, 21. yüzyıl becerilerine katkı sunması ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlaması da öğrenciler tarafından avantaj olarak değerlendirilmiştir.

Sonuçlar: Bu çalışmadan elde edilen bulgular, macera eğitimi etkinliklerinin, çalışmanın amaçları doğrultusunda İngilizce konuşma becerilerine katkı sağlamak konusunda başarılı olduğunu göstermektedir. Macera eğitimi ile yapılan etkinlikler, öğrenciler tarafından zorlayıcı olarak nitelendirilen konuşma becerilerinin öğretilmesi için alternatif bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Macera eğitimi ile düzenlenen öğrenme ortamları hem İngilizce konuşma becerilerini geliştirme konusunda hem de okul dışı mekanların da eğitimin bir parçası olması konusunda uygulamaların iyileştirilmesine dair bir örnek teşkil edebilir.

Anahtar Kelimeler: macera eğitimi, öz yeterlik, İngilizce konuşma becerileri, deneyimsel öğrenme

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF ADVENTURE EDUCATION EXPERIENCES ON HIGH SCHOOL STUDENTS' SELF-EFFICACY FOR ENGLISH-SPEAKING PERFORMANCES

Şadıman HUNUTLU

July 2025, 237 Pages

Purpose: This study aims to investigate the effects of speaking activities designed with adventure education on students' speaking self-efficacy beliefs and to reveal the effectiveness of adventure education in the context of a foreign language (English) based on students' perceptions of adventure education.

Method: This mixed-methods study employed a quasi-experimental single-group pretest-posttest design. In this study, which involved 29 10th-grade students, English-speaking activities incorporating adventure education were organised over 10 weeks following the pre-test implementation, using the Speaking Self-Efficacy Belief Scale and the Speaking Achievement Test. During the 10-week intervention period, data were collected through observation, and post-tests were administered at the end of the process. Additionally, voluntary participants were subjected to a semi-structured interview. Finally, a delayed post-test was administered 4 weeks after the intervention. The quantitative data were subjected to statistical analysis using SPSS (20), and the qualitative data were subjected to thematic analysis using MAXQDA (2020) software.

Findings: The findings of this study revealed that adventure education had a positive effect on students' English-speaking self-efficacy levels and their overall speaking achievement. Students' perceptions of the efficiency of adventure education carried out in the context of a foreign language (English) were also positive due to their experiences in the process. The activities conducted through adventure education had a positive influence on students' English-speaking self-efficacy and foreign language achievement, while also supporting their cognitive, emotional, and social development. Students regarded the activities implemented through adventure education as beneficial in terms of reducing speaking anxiety, increasing self-confidence, and encouraging the desire to practice and participate in class. Moreover, the development of collaboration and communication skills, the contribution to 21st-century competencies, and the provision of an enjoyable learning environment were also perceived by the students as advantages of these activities.

Conclusions: The findings of this study indicate that adventure education activities effectively contribute to the development of English-speaking skills, aligning with the research objectives. These activities offer an alternative and supportive learning environment for teaching speaking skills, which are often perceived as challenging by students. Furthermore, learning environments organised through adventure education present a valuable model not only for enhancing English speaking proficiency but also for integrating out-of-school settings into educational practice.

Keywords: adventure education, self-efficacy, English speaking skills, experiential learning

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ x
ŞEKİLLER DİZİNİ xiii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ xv
BİRİNCİ BÖLÜM 1
Giriş 1
Araştırma Problemi 3
Araştırmanın Amacı 4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 5
Araştırmanın Sınırlılıkları 7
Araştırmanın Kapsamı ve Sınırları 8
Varsayımlar 8
Terim ve Tanımlar 9
Konuşma 9
Öz Yeterlik 9
Macera Eğitimi 10
İKİNCİ BÖLÜM 11
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 11
Giriş 11
Konuşma 11
Konuşmanın Bileşenleri 12
Konuşmanın İşlevi 13
İngilizce Konuşma Konusunda Yaşanan Zorluklar 14
İngilizce Konuşma Becerileri Nasıl Geliştirilir? 15
Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi 18
Öz Yeterlik 21

Öz Yeterlik Kaynakları 21
Neden Öz Yeterliğe İhtiyaç Duyulur? 23
Öz Yeterlik Nasıl Geliştirilir? 24
Öz Yeterlik ve Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenimi 25
Macera Eğitimi 30
Macera Eğitimi Nedir? 30
Macera Eğitiminin Tarihsel Gelişimi 31
Kuramsal Çerçeve 31
Deneyimsel Öğrenme Teorisi 31
Macera Eğitimi Niçin Kullanılır? 35
Macera Eğtimi Nasıl Planlanır? 37
Macera Eğitimi ile İlgili Araştırmalar 41
Macera Eğitimi ve Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenimi 43
Macera Eğitimi ve Öz Yeterlik 44
Özet 46
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 47
Yöntem 47
Giriş 47
Araştırma Yöntemi 47
Araştırma Soruları 49
Araştırma Sahası 50
Evren ve Örneklem 53
Veri Toplama Araçları 54
Nicel Veri Toplama Araçları 54
Pilot Çalışma 60
Süreç 60
Verilerin Analizi 65
Nicel Veri Analizi 65
Nitel Veri Analizi 67
Geçerlik ve Güvenirlik 68
Etik İlkeler 69
Özet 70
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 72
Bulgular 72

AS1 Bulguları: Macera Eğitiminin Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Öz Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi Nedir? 72
AS1.1. Lise Öğrencileri, Macera Eğitimini İngilizce Konuşma Öz Yeterlikleri Açısından Nasıl Değerlendirmektedir? 72
AS2 Bulguları: Macera Eğitiminin Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Başarısı Üzerindeki Etkisi Nedir? 89
AS2.1. Lise öğrencileri, Macera Eğitimini İngilizce Konuşma Başarısı Açısından Nasıl Değerlendirmektedir? 89
Konuşma Başarı Testinin Alt Testlerine İlişkin Betimsel Analizler 93
AS3 Bulguları: Lise Öğrencilerinin Macera Eğitiminin Verimliliğine İlişkin Algıları Nedir? 113
Macera Eğitimi Algısı 134
AS4 Bulguları: Macera Eğitimi Kullanılarak Tasarlanan İngilizce Konuşma Etkinliklerinin Avantaj ve Dezavantajları Nelerdir? 138
Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Avantajlara Dair Elde Edilen Bulgular 138
Gözlem Formlarından Avantajlara Dair Elde Edilen Bulgular 140
Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Dezavantajlara Dair Elde Edilen Bulgular 144
Gözlem Formlarından Dezavantajlara Dair Elde Edilen Bulgular 145
Bulguların Özeti 146
BEŞİNCİ BÖLÜM 152
Tartışma ve Sonuç 152
Araştırmanın Amacı, Araştırma Soruları ve Yöntem Özeti 152
Tartışma 155
AS1 Bulgularına İlişkin Tartışma 155
AS2 Bulgularına İlişkin Tartışma 157
AS3 Bulgularına İlişkin Tartışma 160
AS4 Bulgularına İlişkin Tartışma 163
Sonuç 164
Öneriler 167
Pedagojik Çıkarımlar 167
İleriye Dönük Araştırma Önerileri 169
KAYNAKÇA 171
EKLER 192
EK-1. Konuşma Özyeterlik İnanç Ölçeği 192
EK-2. Konuşma Başarı Testi Değerlendirme Ölçeği 194

EK-3. Gözlem Formu Örneği 195
EK-4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları 196
EK-5. Macera Eğitimi ile Hazırlanan İngilizce Konuşma Etkinlikleri Ders Planları ... 197
EK-6. Yapılan Etkinlikleri Yansıtan Fotoğraflar 214
EK-7. Atatürk Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi 217
EK-8. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni 218
EK-9. Veli İzin Formu 219
ÖZ GEÇMİŞ 220

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *Araştırma Deseni* 49
Tablo 2. *10. Sınıf İngilizce Dersi Üniteleri ve Konuşma Becerileri Kazanımları* 50
Tablo 3. *Katılımcıların Cinsiyet ve Yaş Dağılımı* 54
Tablo 4. *Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Katılanların Cinsiyet Dağılımı* 54
Tablo 5. *Haftalık Kazanım Kodları ve Uygulanan Etkinlikler* 62
Tablo 6. *İngilizce Konuşma Öz Yeterlik İnanç Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Normallik Test Sonuçları: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test* 73
Tablo 7. *Öğrencilerin Konuşma Öz Yeterlik İnançlarının Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Ortalama Puanları* 74
Tablo 8. *Konuşma Öz Yeterlik İnanç Ölçek Maddelerinin Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Ortalama Puanları* 75
Tablo 9. *Katılımcıların Öz Yeterlik İnancı Ortalama Puanları: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test* 77
Tablo 10. *Konuşma Öz Yeterlik İnancına İlişkin Tekrarlayan Ölçümler ANOVA Sonuçları: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test* 77
Tablo 11. *Konuşma Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları* 77
Tablo 12. Katılımcıların Öz Yeterlik Kaynaklarına Ait Frekans Dağılım Tablosu 80
Tablo 13. *Öğrencilerin Konuşma Etkinliklerinde Öz Yeterlik Düzeylerini Yansıtan Değerlendirme Kriterleri* 83
Tablo 14. *Konuşma Başarı Testine İlişkin Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Testin Ortalama, Standart Sapma ve Normallik Test Sonuçları* 90
Tablo 15. *Öğrencilerin Konuşma Başarı Test Puanları: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test* 90
Tablo 16. *Konuşma Başarısına İlişkin Tekrarlayan Ölçümler ANOVA Sonuçları: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test* 92
Tablo 17. *Konuşma Başarı Testi Puanlarının Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları* 92
Tablo 18. *Konuşma Başarı Testinin Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Olarak Uygulanan Alt Testlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Normallik Test Sonuçları* 93
Tablo 19. *Öğrencilerin Konuşma Başarı Testinin Resim Destekli Konuşma Bölümünden Aldıkları Puanlar: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test* 94

Tablo 20. *Konuşma Başarı Testinin Resim Destekli Konuşma Bölümlerine İlişkin Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Normallik Testi Sonuçları* 95
Tablo 21. *Konuşma Başarı Testinin Resim Destekli Konuşma Bölümüne İlişkin Tekrarlayan Ölçümler ANOVA Sonuçları: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test* 96
Tablo 22. *Konuşma Başarı Testindeki Resim Destekli Konuşma Bölümüne İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları* 96
Tablo 23. *Öğrencilerin Konuşma Başarı Testinin Verilen Durumlara Göre Konuşma Bölümünden Aldıkları Puanlar: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test* 98
Tablo 24. *Konuşma Başarı Testinin Verilen Durumlara Göre Konuşma Bölümlerine İlişkin Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Normallik Testi Sonuçları* 99
Tablo 25. *Konuşma Başarı Testinin Verilen Durumlara Göre Konuşma Bölümüne İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test* .. 99
Tablo 26. *Konuşma Başarı Testindeki Verilen Durumlara Göre Konuşma Başarı Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları* 100
Tablo 27. *Öğrencilerin Konuşma Başarı Testinin Görüş Belirtme Bölümünden Aldıkları Puanlar: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test* 101
Tablo 28. *Konuşma Başarı Testinin Görüş Belirtme (Katılıyorum/Katılmıyorum) Bölümüne İlişkin Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Normallik Test Sonuçları* 102
Tablo 29. *Konuşma Başarı Testinin Görüş Belirtme (Katılıyorum/Katılmıyorum) Bölümüne İlişkin Tekrarlayan Ölçümler ANOVA Sonuçları: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test* 102
Tablo 30. *Konuşma Başarı Testindeki Görüş Belirtme (Katılıyorum/Katılmıyorum) Başarı Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları* 103
Tablo 31. *Konuşma Başarı Testi Ölçütlerine Göre (Telaffuz, Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi, Akıcılık, Anlama) Tüm Testlerdeki Ortalama Puanlar* 105
Tablo 32. *Macera Eğitiminin Konuşma Becerilerine Etkisine İlişkin Öğrenci Yanıtlarının Tematik Analizi: Temalar, Alt Temalar ve Frekanslar* 107
Tablo 33. *Macera Eğitimi ile Yapılan Konuşma Etkinliklerine Aktif Katılım Gösteren Öğrencilerin Haftalık Performansları* 110
Tablo 34. *Katılımcıların Macera Eğitimi ile Düzenlenen Konuşma Etkinliklerine Katılım Gerekçelerinin Tematik Analizi* 114
Tablo 35. *Katılımcıların Macera Eğitimi Deneyimi ile İlgili Hislerinin Tematik Analizi* 116

Tablo 36. *Yabancı Dil Bağlamında Macera Eğimine Yönelik Deneyimsel Algıya İlişkin Tematik Analiz*.....119
Tablo 37. *Katılımcıların Yabancı Dil Bağlamında Macera Eğitiminin Verimliliğine İlişkin Algılarının Tematik Analizi: Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Etkinliklerin Karşılaştırılması* 122
Tablo 38. *Öğrencilerin Macera Eğitimi Deneyimi Sonrası İngilizce Konuşma Becerilerine Bakış Açılarının Tematik Analizi* 126
Tablo 39. *Macera Eğitiminin Beklentilerini Kısmen Karşıladığını Belirten Öğrenci Yanıtlarının Tematik Analizi* 129
Tablo 40. *Macera Eğitiminin Beklentilerini Karşıladığını Belirten Öğrenci Yanıtlarının Tematik Analizi* 130
Tablo 41. *Öğrencilerin Macera Eğitimi Etkinliklerinde İhtiyaç Duydukları Nitelikler* 133
Tablo 42. *Macera Eğitimi Temelli İngilizce Konuşma Etkinlikleri Sırasında Öğrenciler Tarafından Kullanılan Nitelikler* 133
Tablo 43. *Katılımcıların Macera Eğitimine İlişkin Algıları* 135
Tablo 44. *Öğrencilerin Macera Eğitimi ile Yapılan İngilizce Konuşma Etkinliklerinin Avantajlarına İlişkin Görüşlerinin Tematik Analizi*.....138
Tablo 45. *Öğrencilerin Macera Eğitimi Temelli İngilizce Konuşma Aktivitelerindeki Haftalık Faydalı Deneyimleri* 141
Tablo 46. *Macera Eğitimi Temelli İngilizce Konuşma Aktivitelerinin Faydalı Bulunan Öğrenci Deneyimlerinden Elde Edilen Temalar ve Alt Temaları*.....142
Tablo 47. *Öğrencilerin Macera Eğitimi ile Yapılan İngilizce Konuşma Etkinliklerinin Dezavantajlarına İlişkin Görüşlerinin Tematik Analizi*.....144
Tablo 48. *Öğrencilerin Macera Eğitimi ile Yapılan İngilizce Konuşma Etkinliklerinde Karşılaştıkları Olumsuz Durumlar* 145
Tablo 49. *Araştırma Soruları, Veri Kaynakları, Veri Analiz Prosedürleri ve Bulguların Özeti* 153

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. *David Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsü ve Bilgilendirme Oturumlarında Kullanılan Tipik Sorular* 33
Şekil 2. *Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsüyle Bağlantılı Dört Öğrenme Stili* 33
Şekil 3. *Kolb'un Dokuz Öğrenme Stili ve Öğrenme Döngüsünün Dört Diyalektiği* 34
Şekil 4. *İnsan Zihninin Üç Temel Alanı* 35
Şekil 5. *Girdi – Süreç – Çıktı Modeli* 36
Şekil 6. *Dinamik Macera Ortamı Modeli* 36
Şekil 7. *Deneyimsel Öğrenmenin İdeal Bileşenleri* 40
Şekil 8. *Greenaway'in Gözden Geçirme Modeli* 41
Şekil 9. *Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okul Alanından Bir Fotoğraf* 52
Şekil 10. *Araştırma Sürecini Yansıtan Akış Şeması* 71
Şekil 11. *Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Aşamalarına Göre Konuşma Öz Yeterlik İnançlarının Tahmini Marjinal Ortalamalarının Gelişme Grafiği* 78
Şekil 12. *Haftalık Etkinlik ve Gözlem Formu Sayısı* 82
Şekil 13. *Öz Yeterliği Yansıtan Kriterlere Göre Öğrencilerin İlk Haftaki Performans Düzeyleri* 84
Şekil 14. *Öğrencilerin Motivasyonlarının Orta Seviyede Olduğu Haftalar ve Etkinlik Sayıları* 85
Şekil 15. *Öğrencilerin İletişim Kurma İsteklerinin Orta Seviyede Olduğu Haftalar ve Etkinlik Sayıları* 86
Şekil 16. *Öğrencilerin Etkinliklere Katılım Düzeylerinin Orta Seviyede Olduğu Haftalar ve Etkinlik Sayıları* 87
Şekil 17. *Öğrencilerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Yüksek Seviyede Olduğu Haftalar ve Etkinlik Sayıları* 88
Şekil 18. *Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Aşamalarına Göre Konuşma Başarısının Tahmini Marjinal Ortalamalarının Gelişme Grafiği* 93
Şekil 19. *Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Aşamalarına Göre Konuşma Başarı Testindeki Resim Destekli Bölüme İlişkin Tahmini Marjinal Ortalamalarının Gelişim Grafiği* 97

Şekil 20. *Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Aşamalarına Göre Konuşma Başarı Testindeki Verilen Durumlara Göre Konuşma Bölümüne İlişkin Tahmini Marjinal Ortalamalarının Gelişim Grafiği* 100
Şekil 21. *Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Aşamalarına Göre Konuşma Başarı Testindeki Görüş Belirtme (Katılıyorum/Katılmıyorum) Bölümüne İlişkin Tahmini Marjinal Ortalamalarının Gelişim Grafiği* 104
Şekil 22. *Öğrencilerin 10 Haftalık İngilizce Konuşma Etkinliklerine Katılım Sıklığı* 111
Şekil 23. *10 Hafta Boyunca Haftalık Öne Çıkan Öğrenci Sayısı* 112

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

CEFR **:** Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı)

MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS **:** Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı)

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

"Konuş ki seni görebileyim" sözü Sokrates'e atfedilmekte olup konuşmanın önemini vurgulamaktadır (Reik, 1936, s. 21). Konuşma, bireylerin bilgilendirme, ikna etme ve eğlendirme gibi amaçlarla (Ardiyansah, 2019) bilgi, düşünce, duygu ve fikirlerini açıkça ifade etmelerine olanak tanıyan; böylece etkili iletişim kurmalarını sağlayan temel bir beceridir (Dao & Thu, 2020). Günümüzde iletişim, yalnızca ana dilde değil, farklı diller aracılığıyla kurulan etkileşimleri de kapsamaktadır. Bu nedenle, konuşma becerisinde uzmanlaşmak, başkalarıyla etkili iletişim kurmayı mümkün kıldığı için dil öğrenen bireyler açısından son derece önemli hale gelmiştir (Iman, 2017).

Yabancı bir dil öğrenmek, belirli becerilerin gelişmesini gerektirdiği için zaman isteyen ve kimi zaman zorlayıcı bir süreçtir (Lysenko, 2022). Konuşma da bu becerilerden en çok kullanılanlarındandır çünkü küreselleşen dünyada İngilizcenin yaygın bir şekilde kullanılmasıyla konuşma, en çok ihtiyaç duyulan becerilerden biri haline gelmiştir (Lysenko, 2022). *Lingua Franca* ya da *ortak dil* olarak kabul gören İngilizce (Reik, 1936), dünya genelinde farklı topluluklar arasında iletişim kurmak amacıyla yaygın biçimde kullanılmaktadır (Alfarhan, 2016; Crystal, 2003; Rao, 2019). Uluslararası iletişimin birincil dili olan İngilizce, modern mesleklerin büyük bir kısmı için de hayati önem taşımaktadır (Ardiyansah, 2019). Ana dili İngilizce olan ya da olmayan birçok kişi, özellikle iş dünyasında iletişim kurmak için bu dili tercih etmektedir. Günümüzde en hızlı yaygınlaşan dillerden biri hâline gelen İngilizce, farklı bölgeleri birbirine bağlayan küresel bir ticaret dili olarak da kullanılmaktadır. Ayrıca bilim, teknoloji, tıp, ticaret, eğitim, turizm, bankacılık ve medya gibi pek çok alanda yaygın bir kullanıma sahiptir (Rao, 2019). İngilizce, günümüzde önemli bir iletişim aracı olarak öne çıkarken, öğrenciler, konuşma becerisini geliştirme sürecinde hem kişisel (içsel) hem de çevresel (dışsal) zorluklarla mücadele etmektedir (Milania-Apsari vd., 2022). Bu nedenle öğrenciler, karşılaştıkları zorluklar göz önünde bulundurularak oluşturulmuş, hedef dile yoğun şekilde maruz kalmalarını sağlayan ve onlara İngilizce konuşma pratiği yapma imkânı tanıyan öğretim yöntemlerine ihtiyaç duymaktadır (Duy-Anh & Huynh-Nga, 2023).

İngilizce konuşma öğretimi, yabancı dil öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir unsuru olup, günümüz dünyasında öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu

yaklaşım öğrencilere kendilerini etkili bir şekilde ifade etme ve her iletişimsel durumla ilgili sosyal ve kültürel normlara uymayı öğrenme fırsatı sunar (Ardiyansah, 2019). Bununla birlikte konuşmayı öğretme sürecinde, diğer becerileri öğretmeye kıyasla öğretmene daha çok iş düşer. Çünkü, öğretmenin öğrencilerin konuşma etkinliklerine aktif katılımını sağlayacak uygun fırsatlar yaratması gerekir. Zira konuşma, tıpkı ana dilde olduğu gibi, doğal bir ortamda gerçekleşirse yabancı dil öğrenirken karşılaşılan problemler azaltılabilir (Rivers, 1968).

Modern yabancı dil öğretim yöntemleri iletişimin önemini ön plana çıkarır ve iletişim odaklı yaklaşımların kullanılması gerektiğini vurgular. Bu tür yaklaşımlar, iletişim becerilerinin geliştirilebileceği ve öğrencileri iletişimsel yeterliliğe teşvik edebilecek etkinlikleri içerir (Akhunzyanova vd., 2018). Ayrıca, bu yaklaşımların konuşma becerilerini geliştirme konusunda da oldukça önemli rolleri vardır (Üstün-Aksoy, 2019). İletişim odaklı etkinlikler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak etkileşimli ve dikkat çekici bir sınıf atmosferi oluşturur. Bu tür etkinlikler, başarılı dil öğreniminin kritik bir bileşeni olan aktif katılımı artırır ve öğrencileri hedef dili kullanmaya motive eder (Owen vd., 2019). Bu etkinlikler öğrenciler tarafından da eğlenceli olarak kabul edilir ve etkinliklere katılımlarının önemli ölçüde artmasını sağlar (Üstün-Aksoy, 2019).

İletişim odaklı yaklaşımlar, iletişimsel yöntemi yalnızca bir dil öğretme aracı olarak değil, aynı zamanda öğrenme sürecini gerçek yaşam iletişiminin bir yansımasına dönüştürerek, iletişimin kendisini öğretme yolu olarak kabul etmektedir (Akhunzyanova vd., 2018). İletişim odaklı etkinlikler; uyarlamalar, kısa skeçler, konuşmalar, diyaloglar, canlandırmalar ve münazaralar gibi sosyal etkileşime dayalı görevler aracılığıyla öğrencileri gerçek hayattaki iletişim senaryolarına dâhil eder. Ayrıca, bu etkinlikler pratik iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik resimleri karşılaştırma, benzerlikleri ve farklılıkları belirleme, olayları sıraya koyma, talimat verme ve paylaşılan ipuçlarını kullanarak problem çözme gibi işlevsel iletişim görevlerini de içerir. Bu görevler, öğrencilerin iletişim becerilerini güçlendirmek amacıyla tasarlanmıştır (Üstün-Aksoy, 2019). İletişim odaklı etkinlikler öğrencilere yeteneklerini geliştirebilecekleri gerçek hayat uyarlamaları sundukları için kişisel, akademik ve profesyonel anlamda pratik iletişim becerilerini geliştirmek adına önemlidir (Kurmanova & Kapantaikyzy, 2023). Bilgi gerçek hayat bağlamında sunulduğunda, öğrenciler sürece zorla ya da kasten dâhil edilmediği için öğrenme doğal akışında ve farkında olmadan gerçekleşir (Owen vd., 2019). Öğrencilerin kendilerini öğrenmeye istekli ve güvende hissettikleri bir öğrenme ortamı aktif katılımı, takım çalışmasını ve dinleme ile beden dilini analiz etme gibi temel iletişim becerilerini destekler. Özgün görevler ise, öğrencilerin bilgilerini pratik iletişim bağlamlarında kullanmalarını sağlayarak, onlara dil becerilerini gerçek yaşam durumlarına uyarlama ve

geliştirme imkânı sunar (Kurmanova & Kapantaikyzy, 2023). Bu noktada dil öğrenenler için özgün öğrenme ortamları sunan ve onları hedef dili kullanmaya teşvik eden aktiviteler giderek önem kazanmaktadır.

Araştırma Problemi

Dil öğrenme sürecinde, İngilizce konuşma becerisi; küresel iletişim, eğitim ve ekonomik kalkınmada önemli bir rol oynaması nedeniyle (Alfarhan, 2016), yeterlilik kazanılması gereken en temel becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Sinaga, 2018). İngilizce konuşma yeterliliği uluslararası iletişimi geliştirmekte, yükseköğretim olanaklarına erişimi kolaylaştırmakta (Akther, 2022; Shintasiwi & Anwar, 2021) ve küresel organizasyonlarla sürekli iletişimi mümkün kılarak iş olanaklarını artırmaktadır (Xhemaili, 2022). Farklı dil kökenlerine sahip kişiler, ortak dil olarak kullanılan İngilizce sayesinde kolayca iletişim kurabilmektedir (Mehrajuddin & Wani, 2022). Ancak pek çok öğrenci, sayısız fırsatlar sunan bir yeterliliği edinirken, iletişim becerilerini sınırlayan önemli problemlerle karşılaşmaktadır. Dil öğrenenler, İngilizce öğrenirken dil bilgisi, kelime bilgisi, telaffuz ve akıcılık konularında zorluk yaşamaktadır. İlaveten İngilizceyi sevmeme, gerginlik, düşük öz güven, utangaçlık ve pratik imkânının sınırlılığı gibi faktörler de öğrencilerin yaşadığı zorluklar arasındadır. Bu zorluklar genellikle konuşma sırasında kaygıyı artırmaktadır (Abdullah vd., 2024). Ayrıca, öğrencilerin öz yeterlikleri de onların İngilizce konuşma performanslarına etki etmektedir (Hoesny vd., 2023; Ma, 2022).

İngilizce konuşmak ciddi önem arz ettiği için öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan etkili öğretim yöntemlerini, materyalleri, etkinlikleri, medya ve çeşitli kaynakları kullanmak gerekmektedir (Sinaga, 2018). Öğrenciler, kendi öz yeterlik düzeylerini değerlendirebilecekleri performansları sergilemelerine olanak tanıyan etkinliklere ihtiyaç duymaktadırlar (Schunk, 1991); çünkü öz yeterlik, hem motivasyon hem de akademik başarı üzerinde belirleyici etkenlerden biridir (Omari vd., 2020). Ayrıca, etkileşime dayalı iletişim etkinlikleri ile uygun öğretim yöntemleri, konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin etkinliklere katılımının artırılması açısından büyük önem taşımaktadır (Oradee, 2012). Öğrencilerin motivasyonunu sınıf içi ve gerçek hayattaki iletişim stratejileri şekillendirdiği için, pratik iletişim yaklaşımlarının kullanılması da oldukça önemlidir (Yoo & Park, 2015). Konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir diğer unsur ise, öğrencilerin risk alarak öğretmen tarafından sağlanan geri bildirimler eşliğinde hedef dili kullanmalarına imkân tanıyan gerçek yaşam konuşma senaryolarının sınıf içi etkileşime dâhil edilmesidir (Al-Hassaani & Qaid, 2021). Öğrenci merkezli yaklaşım öğrencilere iş birliği yapma, güvende hissetme, birbirlerinin hatalarını düzeltme ve İngilizce konuşma becerilerini geliştirme imkânı

sunmaktadır (Jawhar-Awla & Muhammed-Haji, 2023). Ayrıca, özellikle grup çalışmasına dayalı iş birliği içeren konuşma etkinlikleri yoluyla yapılan yoğun pratik, öğrencilerin birbirlerinin konuşma becerilerini desteklemelerine olanak sağlamaktadır (Al-Hassaani & Qaid, 2021). İngilizceye öncelik verilmeyen ve pratik yapma imkânlarının sınırlı olduğu çevrelerde, okul; konuşma etkinliklerinin yürütüldüğü ana mekândır. Bu tür ortamlarda karşılaşılan temel zorluk ise, öğrencileri dili etkili bir biçimde kullanabilecekleri konuşma görevlerine dâhil etmenin yollarını bulmaktır (Ramírez-Ortiz & Artunduaga-Cuéllar, 2018). Bu gerekçeler doğrultusunda, pratik konuşma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarına etkili bir şekilde cevap veren yöntemlerin uygulanması, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede hayati öneme sahiptir.

Macera eğitimi, eğlence ve katılımı artırarak, kaygıyı azaltan ve olumlu grup dinamiklerini teşvik eden etkinlikler yoluyla dil gelişimini teşvik ederek, öğrencilerin risk almalarına yardımcı olur ve dil becerilerini gerçek hayat durumlarında uygulamalarına imkân tanır. Bu nedenle macera eğitimi yabancı dil öğrenme sürecini destekleme potansiyeline sahiptir (Bauman, 2023). Sınıfla sınırlı olmayan macera eğitimi etkinlikleri öğrencinin yaratıcılık, iş birliği, grup çalışması, problem çözme becerileri ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirebileceği bir öğrenme ortamında gerçekleştirilir (Allan vd., 2024). Yabancı dil bağlamında macera eğitiminin verimliliği bir kaç çalışma kapsamında araştırılsa da (Bauman, 2023; Koparmal & Lane, 2024; Myhre & Fiskum, 2021; Neville vd., 2023), bu çalışmalardan sadece biri macera eğitimi ve konuşma becerilerine odaklanmıştır (Bauman, 2023). Bauman (2023) macera eğitiminin konuşma başarısını doğrudan etkilemediğini ancak konuşma kaygısını etkili bir şekilde azalttığını ifade etmiştir. Bu nedenle iletişimi artıran uygun bir öğrenme ortamı sunduğundan yabancı dil bağlamında macera eğitiminin verimliliğini araştıran ilave çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, okul dışı ortamların etkili öğretim alanları olarak öğrenme süreçlerine dâhil edilmesi de gerekmektedir. Bu çalışma, sınıf dışı öğrenme ortamlarında İngilizce konuşma gelişimini destekleyecek pratik uygulamalar önermektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın iki temel amacı, macera eğitimi ile yapılan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma öz yeterlik inançlarına etkisini araştımak ve öğrencilerin macera eğitimine ilişkin algıları doğrultusunda, yabancı dil (İngilizce) bağlamında macera eğitiminin verimliliğini incelemektir. Bu amaçlar doğrultusunda hazırlanan araştırma soruları şu şekildedir:

AS1. Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma öz yeterlikleri üzerindeki etkisi nedir?

AS1.1. Lise öğrencileri, macera eğitimini İngilizce konuşma öz yeterlikleri açısından nasıl değerlendirmektedir?

AS2. Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma başarısı üzerindeki etkisi nedir?

AS2.1. Lise öğrencileri, macera eğitimini İngilizce konuşma başarısı açısından nasıl değerlendirmektedir?

AS3. Lise öğrencilerinin macera eğitiminin verimliliğine ilişkin algıları nelerdir?

AS4. Macera eğitimi ile düzenlenen İngilizce konuşma etkinliklerinin avantajları ve dezavantajları nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Destekleyici öğretmen tutumu, öğrenci katılımını ve memnuniyetini artırmada kritik bir rol oynar ve bu da dolaylı olarak konuşma becerilerinin gelişimini destekler. İş birlikli görevler ve akran öğrenmesini bir araya getiren öğrenci merkezli öğretim yöntemleri öğrencilere fikirlerini ifade etmek için güvenli bir alan yaratır. Grup tartışmaları ve münazaralar gibi etkinlikler, öğrencilerin konuşma ve dil gelişimini daha da teşvik eder (Wang vd., 2024); bu durum ise, öğretmen ve akran etkileşiminin güçlendirilmesi, konuşma etkinliklerinin öğretime daha fazla entegre edilmesi ve anında hata düzeltmenin sınırlı tutulması gibi çevresel faktörlerin önemini ön plana çıkarmaktadır (Yessenbekova, 2024). Buna paralel olarak, destekleyici öğretim yaklaşımı ile gerçekleştirilen açık hava öğrenme deneyimi öğrenci katılımını ve yaratıcılığını daha da geliştirir (Neville vd., 2023). Tüm bu bulgulara dayanarak, öğrencilerin eğlenceli etkinliklere katılabildiği, akranlarıyla iletişim kurarken kendilerini rahat hissedebildikleri ve konuşma kaygılarını azaltma potansiyeli taşıyan bir öğrenme ortamı sunan macera eğitiminin (Bauman, 2023), hedef dil kullanımını da geliştirebileceği ve dil gelişimine olumlu katkı sağlayabileceği söylenebilir. Ayrıca olumlu sosyal etkileşimlerin sağlandığı macera eğitimi programlarına katılmak öz yeterlik algısını olumlu yönde etkiler (Fang vd., 2021). Akranlardan ve öğretmenlerden gelen cesaretlendirme ve olumlu geri bildirim, öğrencilerin başarabileceklerine olan güvenini artırır (Bandura, 1977). Öğrencilerin öz yeterliğini artıran macera eğitimi, onları öğrenmeye devam etmeleri için motive eder (Yang vd., 2025).

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, hedef dilin etkin bir şekilde kullanıldığı bir öğrenme ortamı oluşturarak yabancı dil öğretimi alanına katkı sağlaması beklenmektedir. Farklı alanlarda macera eğitiminin pek çok uygulaması yapılmıştır (Brown vd., 2024; Remmen & Iversen, 2023; Richmond vd., 2018) ancak macera eğitiminin İngilizce öğretimi ile birleştirildiği sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Bauman, 2023; Koparmal & Lane, 2024; Myhre & Fiskum, 2021; Neville vd., 2023). İngilizce konuşma ile ilgili yapılan tek çalışma (Bauman, 2023) da macera eğitiminin doğrudan konuşma başarısını etkilemediğini ortaya koymuştur. Yine de bu çalışma macera eğitiminin konuşma esnasında ortaya çıkan kaygıyı azaltma konusunda etkili olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, mevcut çalışma; İngilizcenin aktif kullanımını teşvik eden ortamlar oluşturarak, pratik yapma fırsatlarıyla konuşma başarısını artırmaya ve konuşmayı olumlu yönde destekleyecek psikolojik ve zihinsel gelişimi sağlamaya yönelik önemli bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Macera eğitimi ile gerçekleştirilen dil öğrenme etkinlikleri, Türkiye'de uygulanan ve Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ilkelerine dayalı 9 – 12. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın pedagojik yaklaşımıyla yüksek düzeyde örtüşmektedir. Macera eğitimi, öğrenci merkezli, iş birliğine dayalı ve otantik görevleri temel alan öğrenme ortamları yaratarak Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nın dilin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi, görev temelli öğrenme (task-based learning), iletişimsel yeterlilik (communicative competence) ve özerklik (learner autonomy) ilkelerini desteklemektedir. Türkiye'deki 9 12. Sınıf İngilizce Öğretim Programı da öğrencilerin sadece dil bilgisel yeterliliklerini değil, aynı zamanda iletişim becerilerini, iş birliği yeteneklerini ve duyuşsal gelişimlerini önceleyerek macera eğitimi ile ortak bir öğretim vizyonunu paylaşır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Özellikle macera eğitiminin doğası gereği oluşturulan grup içi etkileşim ve yansıtma oturumlarında sürece dair yapılan çıkarımlar öğretim programında vurgulanan öğrenciler arası iş birliği ve yansıtıcı öğrenme süreçleriyle birebir örtüşmektedir. Öğretim programında yer alan sorumluluk, öz denetim, saygı ve dayanışma gibi değerler macera eğitimi etkinliklerinde doğal yollarla kazandırılabilir; çünkü katılımcılar gerçek hayata yakın deneyimler yoluyla bu değerleri deneyimleyerek içselleştirirler. Macera eğitimi uygulamaları, müfredatın hedeflediği şekilde öğrencilere hem bilişsel hem duyuşsal olarak zenginleştirilmiş, güvenli ve otantik bir öğrenme ortamı sunarak, onların dilsel özerkliklerini ve öz güvenlerini geliştirme potansiyeli taşımaktadır. Bu bağlamda, macera eğitimi temelli konuşma etkinlikleri, hem Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ilkeleriyle hem de Türkiye'nin 9 – 12. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın yenilikçi ve çok boyutlu yapısıyla güçlü biçimde örtüşmektedir.

Mevcut çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin; okul bahçeleri, yerel yeşil alanlar veya diğer açık hava mekânları gibi açık hava öğrenme ortamlarını öğretim uygulamalarına dâhil etmenin, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişimini artırıp artıramayacağını keşfetmeleri teşvik edilmektedir. Bu çalışmanın bulguları farklı branşlardaki öğretmenlere de iyi planlanan ve yürütülen sınıf dışı öğrenme deneyimlerinin öğrencilerine ne gibi faydalar sağlayacağını göz önünde bulundurma konusunda ilham kaynağı olacaktır. Çalışma kapsamında geliştirilen etkinlikler İngilizce derslerinde kullanılan standart ders kitapları ve müfredatların ötesinde İngilizce öğretmenleri için ders içeriğinin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi adına alternatif bir kaynak olacaktır. Ayrıca bu araştırma için tasarlanan 10. sınıf konuşma etkinlikleri öğretmenler için diğer sınıf seviyelerinde uygulama ve uyarlama açısından örnek teşkil edecektir. Hazırlanan konuşma etkinlikleri; müfredat geliştiricilere, tüm seviyelerdeki İngilizce öğretim programlarını daha uyarlanabilir hâle getirmek ve farklı okul ortamlarıyla daha uyumlu olacak şekilde yeniden tasarlamak için değerli bilgiler sağlayacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sonuçları yorumlanırken araştırmanın dört hususta sınırlılığa sahip olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sınırlılıklar sonraki çalışmaların yönüne de ışık tutmaktadır. İlk olarak, bu çalışma katılımcıları açısından sınırlıdır. Çalışmanın katılımcıları fen lisesi öğrencileridir ki bu durum çalışmanın sonuçlarının genellenebilir olmasını sınırlandırabilir. Bu öğrenciler ülke çapında yapılan liselere geçiş sınavından yüksek puanlar elde ederek bu puanlarla araştırmanın yapıldığı fen lisesine kabul edilmiş öğrenmeye istekli öğrencilerdir. Bu sebeple, çalışmanın sonuçları farklı türdeki okullarda öğrenim gören öğrenciler için eşit derecede etkili olmayabilir. Ayrıca, araştırmaya katılan toplam katılımcı sayısı 29'dur. Grup çalışmaları için az sayıda katılımcı ile çalışmak daha kolay olsa da sonuçları genelleyebilmek için daha fazla katılımcı ile çalışmak gerekebilir (Creswell, 2009). Bu nedenle bu çalışmada grup çalışmalarının daha etkili olmasını sağlayan katılımcı sayısı araştırmanın sonuçlarının genellenebilmesi için dezavantaj olabilir.

İkinci olarak, bu çalışma kullanılan yöntemin aynı grup üzerindeki etkisini test eden ve deneysel çalışmalarda olduğu gibi kontrol grubu bulunmayan yarı deneysel bir çalışmadır. Zaman ve deneyim gibi dış etkenler çalışma sürecini etkilemiş olabilir. Ayrıca, rastgele belirlenmiş katılımcılar yerine tek bir sınıfı oluşturan tüm öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi geçerlik açısından bir kısıtlama olarak görülebilir (Creswell, 2009).

Üçüncü olarak, bu çalışmada konuşma başarı sınavlarındaki değerlendiricilerden biri katılımcı öğrencilerin İngilizce öğretmenidir. İş birliği yapılan İngilizce öğretmenine sınavlardan önce puanlama ile ilgili gerekli bilgiler sunulmuş ve eğitim verilmiş olsa da

puanlama sürecindeki puanlayıcılar arasındaki güvenirliği çeşitli öznel sebepler etkilemiş olabilir (Chiedu & Omenogor, 2014).

Son sınırlılık konuşma başarı sınavını oluşturan sınav türleriyle ilgili olabilir. Her ne kadar konuşma başarı testi iş birliği yapılan İngilizce öğretmeni ile birlikte hali hazırda uyguladıkları sınavlar göz önünde bulundurularak müfredattaki kazanımlara göre hazırlanmış olsa da, bu çalışmada elde edilen sonuçlar farklı içerikteki konuşma başarı sınavlarından elde edilmeyebilir (Chiedu & Omenogor, 2014).

Araştırmanın Kapsamı ve Sınırları

Bu araştırmanın kapsamı, araştırmacı tarafından belirlenmiş üç sınırla çizilmiştir. İlk olarak, yurtları, yemekhanesi, futbol sahası, spor salonu ve geniş bir açık alanı bulunan bir devlet fen lisesi araştırma sahası olarak belirlenmiştir. Okulun farklı olanakları ve geniş alanı macera eğitimi kapsamında yapılan etkinliklerin çeşitliliğine imkân sağlamıştır.

İkinci olarak, bu okulda öğrenim gören öğrencilerin çoğunun yatılı öğrenciler olması çalışmaya katılan öğrencilerin sık sık devamsızlık yapmalarını engellemiştir. Bu sayede haftalık etkinliklere katılan öğrenci sayısı tutarsızlık göstermemiştir.

Son olarak, araştırmanın yürütüldüğü okul, araştırmacının daha önce İngilizce öğretmeni olarak görev yaptığı kurumdur. Araştırmacı ile okulda görev yapan personel arasındaki mevcut ilişki, araştırma sürecini kolaylaştırmış; okul yönetimi ve çalışmada yer alan İngilizce öğretmeninin çalışmaya gönülden destek vermesi, veri toplama sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamıştır. Okul yönetimi karşılaşılan zorluklarda araştırmacının sürecini kolaylaştırmak için okul olanaklarını araştırmanın hizmetine sunmuş, buna ilaveten iş birliği yapılan İngilizce öğretmeni araştırmadaki rolüne özveri ve profesyonellikle yaklaşmış, tüm değerlendirme süreçlerine aktif olarak katılmış ve çalışmada eş değerlendirici olarak görev almıştır.

Varsayımlar

Macera eğitimi ile düzenlenmiş konuşma etkinliklerinin öğrencilerin öz yeterliğine etkisini ve macera eğitiminin verimliliğini yabancı dil bağlamında inceleyen bu çalışmanın bazı varsayımları bulunmaktadır.

Bu çalışmada katılımcı olarak yer alan öğrenciler, çalışmada gönüllü olarak yer aldıkları için öğrencilerin veri toplama işlemlerinde samimi ve dürüst yanıtlar verdikleri varsayılmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama araçlarından biri olan konuşma öz yeterlik inancı anketi için güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve anketin güvenilir olduğunu gösteren değerler elde

edilmiştir. Buna ilaveten bir başka nicel veri toplama aracı olan konuşma başarı sınavları hem araştırmacı hem de eş değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir. Nitel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılırken ses kayıt cihazı kullanılmış ve mülakatların yazıya dökülmesi sırasındaki hata payı azaltılmıştırr. Yapılan bu işlemler sayesinde, araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının güvenilir olduğu varsayılmıştır. Ayrıca, 10 haftalık uygulama süresi öğrencilerin konuşma becerilerini ve konuşma öz yeterliğini olumlu yönde etkilemek için yeterli görülmüştür. Tüm süreçte elde edilen veriler ışığında, araştırma kapsamında elde edilen verilerin araştırmanın amacına hizmet etmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Bu araştırmanın konuşma, öz yeterlik ve macera eğitimi olmak üzere üç anahtar terimi vardır.

Konuşma

Konuşma, hedeflenen mesajı iletmek için sistematik sözlü ifadelerin kullanıldığı üretici bir beceridir (Bailey, 2005). Sözlük anlamına göre konuşma, belirlenen dilin kullanımını kapsar ve bu dilin iletişimsel bağlamda işlevsel olarak uygulanmasına odaklanır (Cambridge, t.y.). Dil öğretme ve öğrenme süreçlerinde üretici bir beceri olarak konuşma, dil çıktısı gerektirir ve öğrencilerin düşüncelerini ve niyetlerini etkili bir şekilde ifade etme konusunda yeterlilik kazanmalarını zorunlu kılar (Elyani vd., 2022). Bununla birlikte, günümüz dünyasında, bireylerin düşünce, fikir, istek ve ihtiyaçlarını hedef dil olan İngilizce aracılığıyla uluslararası düzeyde etkili bir şekilde iletebilmeleri de büyük önem taşımaktadır (Owen vd., 2019).

Öz Yeterlik

Öz yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine olan inancını ifade etmektedir (Bandura, 1995). Öğrencinin öz yeterlik algısının ne kadar güçlü olduğu, bu inancı farklı etkinlikler arasında ne derece aktarabildiğiyle anlaşılır; bu durum, onun belirli görevleri başarıyla gerçekleştirme konusundaki güven düzeyini yansıtır (Zimmerman, 1995). Öz yeterlik inancı, bireysel başarı deneyimleri, başkalarının deneyimlerinden öğrenme, sözel teşvikler ve fizyolojik uyarılma/duygusal durumlar olmak üzere dört temel bilgi kaynağına dayanır (Bandura, 1997). Öz yeterlik üstbilişsel, bilişsel ve motivasyonel düzenleme stratejilerinin güçlü bir belirleyicisi olduğu için öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenleme konusunda anahtar bir role sahiptir (Teng, 2021). Bunun yanı sıra, öğrencilerin genel öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasında öz yeterliğin öğrenmedeki önemini vurgulayan pozitif bir ilişki vardır (Moussa, 2023). Ayrıca, yapılan çalışmalar öğrencilerin İngilizce öz

yeterliğinin İngilizce başarısının belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur (Anam & Starcke, 2020; Mulyanto vd., 2022; Zorlu & Ünver, 2022). Öz yeterlik dil öğrenenleri öğrenme hedeflerine erişmek için motive etme konusunda son derece önemlidir. Ayrıca, öğrenenlerin dil ediniminde başarılı olabilmeleri için kritik öneme sahip olan kararlılık düzeylerini ve etkin katılım oranlarını da belirleyici bir etkendir (Kim, 2020). Öz yeterlik düzeyinin artması, dil öğreniminde daha fazla çaba gösterme ve daha kararlı olma ile bağlantılıdır; bu da nihayetinde konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Ayrıca, öz yeterlik yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin hedef dili öğrenme ve akıcı bir şekilde İngilizce konuşmayı geliştirme konusunda motivasyonlarını artırabilir (Mulyanto vd., 2022).

Macera Eğitimi

Macera eğitimi maceraya dayalı etkinlikler kullanarak kişisel gelişimi ön plana çıkaran bir tür deneyimsel öğrenmedir. Başkalarını anlama ve onlarla iletişim kurabilme becerisini de içeren kişiler arası becerileri ve kişinin kendisini anlama ve içsel farkındalığını artırma becerisini kapsayan içsel becerileri geliştirmeyi amaçlar (Ganea & Grosu, 2020). Macera eğitimi spor ve fiziksel aktiviteler dâhil olmak üzere daha geniş bir yelpazede düzenlenmiş açık hava etkinliklerini içeren bir açık hava eğitimidir (Prince & Cory-Wright, 2022). Macera eğitimi programı iletişim, iş birliği, takım çalışması ve liderlik gibi sosyal yeterliliğin oluşturulabilmesi için gerekli olan sosyal becerileri geliştirmek için kullanılır (Ganea & Grosu, 2020). Bu tür programlar genellikle, sonuçları etkili bir şekilde şekillendirmek amacıyla süreci yönlendiren bir eğitmen eşliğinde gerçekleştirilen problem çözme etkinliklerini içerir. Bu etkinlikleri takiben katılımcıların deneyimlerinden anlamlı dersler çıkarmalarını ve sonraki öğrenme deneyimlerinde bu çıkarımları uygulamalarını sağlamak amacıyla deneyimsel öğrenmede olduğu gibi süreç değerlendirmesi yapılır (Berry, 2011).

Macera eğitiminin temel faydalarından biri de öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme potansiyelidir. Etkinlikler, katılımcıların birlikte çalışarak ortak amaçlara ulaşmalarına olanak tanıyacak bir biçimde takım arkadaşları arasında sürekli etkileşim gerektirecek şekilde düzenlenir. Bu yaklaşım öğrencilerin kendilerini açıkça ifade etme ve aktif dinleme becerilerini geliştirir (Albedry vd., 2023). Ayrıca, macera eğitimi konuşmayı ve dil öğrenimini teşvik eden destekleyici bir ortam yaratarak öğrencileri risk alıp dili kullanmaya teşvik eder ve sonuçta onların dil becerilerini geliştirir (Bauman, 2023).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Giriş

Bu çalışma, macera eğitimi ile gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlik inançları üzerindeki etkisini ve öğrenci görüşlerine göre macera eğitiminin bir yabancı dil öğretimi bağlamındaki verimliliğini araştırmaktadır. Bu doğrultuda, bu bölümde öncelikle konuşmanın tanımı ve işlevlerine genel bir bakış sunulmuştur. Konuşmayı öğrenirken ve öğretirken karşılaşılan zorluklar ele alınmış ve yabancı dil bağlamında konuşma becerilerini geliştirmeye ve değerlendirmeye yönelik farklı yaklaşımlar incelenmiştir. Ardından, öz yeterlik kavramı incelenmiş, öz yeterliğin tanımı, kaynakları, işlevi ve nasıl geliştirilebileceği özellikle yabancı dil olarak İngilizce öğrenme bağlamında ilgili çalışmalarla desteklenerek tartışılmıştır. Daha sonra, ilgili çalışmaların bir derlemesi ile, öz yeterlik ve konuşma becerileri arasındaki ilişki açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Bölümün bir sonraki alt bölümünde ise macera eğitiminin kapsamlı bir tanımı sunulmuş, tarihçesi, teorik temelleri, gerekçesi, nasıl uygulandığı ve macera eğitimi üzerine yapılan çalışmalara yönelik genel bir bakışa yer verilmiştir. Son olarak, bölüm, macera eğitimi, yabancı dil olarak İngilizce öğrenme ve öz yeterlik arasındaki bağlantıyı inceleyen başlıklarla devam ettirilmiş ve bölüm özeti ile bitirilmiştir.

Konuşma

Ortalama bir kişi her gün konuşurken on binlerce kelime kullanır (Mehl vd., 2007; Thornbury, 2005). Bu süreç, hayatımızda o kadar doğal ve içselleşmiş bir hâle gelmiştir ki bu beceriyi kazanmak için farkında olmadan kat ettiğimiz aşamaları başka bir dili öğrenmeye çalıştığımızda yeniden fark ederiz. Burada vurgulanması gereken en önemli nokta, konuşmanın kendiliğinden ve gerçek zamanlı olarak gerçekleştiğidir (Thornbury, 2005). Konuşma, İkinci Dünya Savaşı sonrasında düşünüldüğü gibi yalnızca telaffuzdan ibaret basit bir süreç değildir (Brown & Yule, 1983); göz teması, yüz ifadeleri, beden dili, tempo, duraklamalar ve perde değişimleri gibi dil dışı unsurları da kapsayan kavramsallaştırma, formülasyon ve artikülasyon olmak üzere üç aşamalı karmaşık bir süreçtir (Thornbury, 2005). Aynı zamanda konuşma bilgi üretimi, edinimi ve işlenmesini içeren etkileşimli bir anlam inşa sürecidir (Moe vd., 2019). Konuşma sürecinin tüm aşamalarında, konuşmacıların mevcut dildeki arka plan bilgisi, söylem

bilgisi, edim bilimi, dil bilgisi, kelime dağarcığı ve fonetik yeterlilikleri konuşma becerilerini yansıtır. Eş zamanlı olarak, konuşmacılar arasında bilgi alışverişi gerçekleşir (Thornbury, 2005).

Konuşmanın Bileşenleri

Bireyin sözlü iletişim kurma yetkinliğini ölçen konuşma becerisi çok boyutlu bir dil becerisidir ve çeşitli alt bileşenlerle şekillenir. Konuşmanın değerlendirilmesinde akıcılık (fluency), dil bilgisi (grammar), kelime bilgisi (vocabulary), telaffuz (pronunciation) ve anlama becerisi (comprehension) olmak üzere genellikle beş temel bileşen öne çıkar (Harris, 1974) .

Konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde akıcılık, bireyin hedef dili kesintiye uğramadan ve doğal bir şekilde kullanabilme yetisini ifade eder. Bu özellik, genel dil yeterliliğinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Dili akıcı bir biçimde kullanabilen bireyler, iletişimde dilsel yapıları uygun biçimde ve hızlıca üretme yetisine sahiptir. Bu nedenle, akıcılık, özellikle yabancı dil öğrenen bireyler için geliştirilmesi gereken temel becerilerden biri olarak öne çıkmaktadır (Aziez vd., 2024; Drajati, 2018; Neon, 2024). Konuşmanın bileşenlerinden bir diğeri olan dil bilgisi; dilin cümle yapısı, zaman çekimleri ve söz dizimsel uyum gibi yapısal kurallarının doğru bir biçimde kullanılmasını ifade eder ve bu durum, iletişim sürecinde anlamın açıklığı ve tutarlılığı açısından büyük önem taşır (Zam vd., 2021). Etkili bir sözlü iletişimin sağlanmasında rol oynayan temel unsurlardan biri olan dil bilgisi yeterliliği, konuşma dilinin hem netliğini hem de akıcılığını artırır (Sharma, 2024). Ayrıca, yanlış anlamaların önüne geçilmesine yardımcı olarak iletilen mesajların daha etkili olmasını sağlar; böylece konuşmacının güvenilirliği pekişirken dinleyicilerin mesajı doğru şekilde anlaması da kolaylaşır (Handayani, 2018). Kelime bilgisi bileşeni, bireyin düşüncelerini ifade etmek için sahip olduğu sözcük dağarcığını etkili ve uygun biçimde kullanma yetisini ifade eder (Suryanto vd., 2021). İkinci dil öğreniminde, yetersiz kelime bilgisi hem anlamayı hem de kendini ifade etmeyi zorlaştırabileceğinden, başarılı bir iletişim süreci açısından temel bir bileşen olarak kabul edilir (Kouzimu & In'nami, 2013). Anlamlı ve etkili konuşma üretiminde belirleyici bir rol oynayan kelime bilgisi, dil öğrenen bireyler arasında farklı yeterlilik düzeylerini ayırt eden başlıca faktörlerden biridir. Bu yeti, konuşmacıların çeşitli bağlamlarda düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini açık ve doğru bir şekilde aktarabilmelerini sağlayarak etkili iletişimin temelini oluşturur (Riskina, 2023). Ayrıca, zengin ve yerinde kullanılan bir kelime dağarcığı, iletişimin hem açıklığını hem de etkileşimsel derinliğini artırarak dinleyiciyle daha güçlü bir anlayış kurulmasına katkıda bulunur (Suryanto vd., 2021). İkinci dil edinimi sürecinde, konuşma becerilerinin temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilen telaffuz; etkili iletişim kurabilmek için gerekli olan doğru ses üretimi, uygun vurgu

kalıpları ve tonlama kullanımını içerir. Alan yazınında yapılan çalışmalar, telaffuzun sözlü anlatım yeterliliğini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır; çünkü seslerin hatalı telaffuzu, anlamın bozulmasına ve iletişimde yanlış anlaşılmalara neden olabilmektedir (Ma vd., 2018; Shafwati, 2022). Bu nedenle, telaffuzun geliştirilmesi, iletişim sürecinin doğruluğu ve anlaşılırlığı açısından büyük önem taşır. Konuşmayı oluşturan bileşenlerden sonuncusu olan anlama becerisi, bireyin işitsel dil girdisinden anlam çıkarma, bilgiyi hatırlama ve yeni bilgilerle bütünleştirme sürecini kapsayan karmaşık bir bilişsel işlemdir. Bu süreç, akustik-fonetik sinyallerin kelime biçimlerine dönüştürülmesinin yanı sıra, bu kelimelerin anlamsal bağlantılarını, dil bilgisi yapılarını ve söz dizimini doğru bir şekilde çözümlemeyi gerektirir. Söylemin genel anlamını kavrayabilmek için bu bileşenlerin etkili bir şekilde işlenmesi önemlidir. Anlama becerisi, yalnızca bireyin kelime ve cümleleri tanıma yetisiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda iletişimin bağlamını, anlam katmanlarını ve ince anlam farklılıklarını da yorumlayabilmesini içerir (Rustamov & Mamaziyayev, 2022). Akıcılık, dil bilgisi, kelime bilgisi, telaffuz ve anlama becerisi olmak üzere konuşmayı oluştura beş bileşen bir araya geldiğinde, bireyin konuşma yeterliliği hakkında bütüncül bir değerlendirme yapmak mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla, etkili bir konuşma değerlendirmesi için bu bileşenlerin her biri dikkate alınmalıdır.

Konuşmanın İşlevi

Konuşma, dört dil becerisi arasında en üretken olanıdır ve dil öğrenenlerin hatalarını ve doğruluklarını sergilemelerine olanak tanıması bakımından en kritik beceri olarak algılanmaktadır (Moe vd., 2019). Konuşmanın tek bir işlevi yoktur; farklı amaçlara hizmet eder. Örneğin, Brown ve Yule (1983) sosyal ilişkileri kurup sürdürmeye yarayan etkileşimsel işlev ve bilgi alışverişi amacıyla kullanılan aktarım amaçlı işlev olmak üzere konuşmayı iki işlevsel boyutta incelemişlerdir. Richards (2008) ise bu sınıflandırmayı genişletmiş ve etkileşim amacıyla konuşma, aktarım amacıyla konuşma ve performans amacıyla konuşma olmak üzere konuşmanın üç işlevsel türü olduğunu ifade etmiştir. Bu türler, işlev, biçim ve gerektirdikleri öğretim yaklaşımları açısından birbirinden farklıdır. Etkileşim amacıyla konuşma, genel anlamda sohbeti ifade eder ve temelde sosyal bir işlev üstlenir. Yüz yüze veya telefon görüşmelerinde olduğu gibi, konuşmacıların tercih ettiği iletişim biçimine odaklanır; insanların bir araya gelip selamlaştığı, günlük diyaloglar kurduğu durumları kapsar (Anh vd., 2022; Richards, 2008). Bu tür konuşmalarda içerik, bağlama göre resmi veya gayriresmî olabilir. Oldukça etkileşimli bir yapıya sahiptir ve dinleyici sürekli geri bildirim verir (Brown & Yule, 1983). İnsanlar, sosyal etkileşimleri sürdürmek için bu işlevi farklı bağlamlarda kullanır (Türkkaynağı, 2021). Aktarım amacıyla konuşma ise yapılan veya söylenen eylemin kendisine

odaklanır. Burada önemli olan, iletilen mesaj ve dinleyicinin bu mesajı anlamasıdır; konuşmacıların kim olduğu veya nasıl iletişim kurduğu ikinci plandadır (Anh vd., 2022; Richards, 2008). Sınıf içi grup tartışmaları, problem çözme etkinlikleri, bilgi edinmek için kurulan diyaloglar veya bir restoranda menüden sipariş verme gibi durumlar bu tür konuşmalara örnektir. Bu diyaloglarda açıklama yapma, betimleme, soru sorma ve talebi teyit etme gibi beceriler gereklidir (Richards, 2008). Performans amacıyla konuşma ise diyalogdan ziyade monolog şeklinde, bir dinleyici kitlesi önünde gerçekleştirilen ve etkisini hedef kitle üzerindeki yansımasıyla ölçen bir konuşma türüdür (Richards, 2008). Bu tür, mesajı yapılandırma, konu seçimi ve dinleyici geri bildirimlerine uyum sağlama gibi beceriler gerektirir (Moe vd., 2019).

Konuşma işlevleri arasındaki temel ayrımlar, dil öğretiminde konuşma becerilerinin nasıl ele alınması gerektiği konusunda da yol gösterici nitelik taşımaktadır. Öğretmenler, konuşma becerilerini geliştirmek için farklı yöntemler kullanmaktadır. Kimi yöntemler, söz alma, konu açma ve sürdürme veya soru sorma gibi konuşmanın bileşenlerini doğrudan öğretirken; kimi yöntemler de öğrencilere grup çalışmaları, görev temelli etkinlikler veya çeşitli uygulamalar yoluyla pratik yapma imkânı sunmaktadır (Richards, 1990).

İngilizce Konuşma Konusunda Yaşanan Zorluklar

İngilizce küresel bir dildir ve bu nedenle dünya genelinde insanlarla iletişim kurabilmek için İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Iman, 2017; Lysenko, 2022). Ancak, İngilizce öğrenimindeki tüm becerilerde olduğu gibi, konuşma becerilerini geliştirirken de öğrenciler içsel ve dışsal faktörlerden kaynaklanan zorluklar yaşamaktadırlar (Lysenko, 2022; Milania-Apsari vd., 2022; Wulandari vd., 2021). İçsel faktörler, öğrencilerin hata yapma korkusu, yetersiz kelime bilgisi ve dil bilgisi, zayıf telaffuz ve grup çalışmalarında eşgüdüm eksikliği gibi nedenlerle yaşadıkları güçlüklerdir. Bu faktörler, temelde öğrencilerin psikolojik durumları ve yeterlilik düzeyleriyle ilişkilidir (Wulandari vd., 2021). Öte yandan, dışsal faktörler arasında okul içi ve dışındaki destekleyici olmayan öğrenme ortamları öne çıkmaktadır (Milania-Apsari vd., 2022). Ayrıca, kötü planlanmış ders programları, ilgi çekici olmayan konuşma konuları ve öğretmenlerin doğrudan düzeltme yapması gibi unsurlar da öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesini zorlaştıran dışsal etkenlerdendir (Wulandari vd., 2021).

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirirken içsel ve dışsal faktörler nedeniyle zorlandıkları görüşünü desteklemektedir. Örneğin, Amiruddin (2022) içsel faktörlere odaklanan çalışmasında, öğrencilerin öğrenme yöntemleri, dil maruziyeti, dil bilgisi ve ses bilgisi farklılıkları, motivasyon ve kaygı gibi unsurların İngilizce konuşma öğreniminde engel teşkil edebileceğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, öğrenci kaynaklı nedenlere dikkat

çeken çalışmalar, öz güven eksikliği, cesaretsizlik, hata yapma korkusu ve yeterli İngilizce kelime bilgisine sahip olmama gibi faktörleri vurgulamıştır (Mofareh, 2019; Prayudha & Pradana, 2023). Bunlara ek olarak, Syahfutra vd. (2019) dışsal faktörler arasında İngilizce konuşma pratiği yapmaya elverişli öğrenme ortamlarının olmamasını ve öğretim elemanlarının tutumlarını öne çıkarmışlardır. Aynı zamanda, İngilizce ders sürelerinin kısalığı (Thao & Nguyet, 2019), öğretmenlerin konuşma becerisi geliştirme konusundaki eğitimlerinin yetersizliği ve öğrencilerin iletişim kurmasını sağlayacak araçların eksikliği de konuşmayı öğrenme sürecindeki zorlukların diğer nedenleri olarak ortaya çıkarılmıştır (Mofareh, 2019).

Dil öğrenenlerin konuşma zorluklarının üstesinden gelebilmek için kendi motivasyonlarını sağlayarak İngilizce konuşma fırsatlarını yakalamaları gerekmektedir. Bu bağlamda sınıf içi tartışmalar, ikili çalışmalar ve grup çalışmaları gibi sınıf içi etkinliklere ve İngilizce kulüplerine aktif katılım göstermeli, aynı zamanda kendilerinden daha iyi İngilizce konuşan akranları ve ana dili İngilizce olan kişilerle iletişim kurarak pratik yapmalıdırlar. Bunun yanı sıra, öğrencilerin konuşurken hata yapmanın doğal olduğunu kabul etmeleri de konuşmayı öğrenme süreci için önemlidir (Thao & Nguyet, 2019). Ayrıca, öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmak için İngilizce konuşulan bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Bu sayede, günlük olarak dile maruz kalan öğrencilerin daha akıcı ve öz güvenli konuşabilecekleri öngörülmektedir (Syahfutra vd., 2019).

Sonuç olarak, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini edinirken çeşitli nedenlerle zorluklar yaşadıkları; bu zorluklar dikkate alındığında ise hedef dile yoğun maruz bırakma yoluyla onları İngilizce konuşmaya teşvik eden öğretim yöntemlerine ihtiyaç duydukları söylenebilir (Han vd., 2023).

İngilizce Konuşma Becerileri Nasıl Geliştirilir?

Dil, sosyal etkileşim kurma amacıyla öğrenildiğinden, konuşma becerisi iletişim sürecinde önemli bir rol üstlenmektedir (Al-Hassaani & Qaid, 2021). Ayrıca, konuşma becerileri, iletişim ve iş birliği gibi 21. yüzyıl yetkinlikleriyle doğrudan bağlantılıdır (Motallebzadeh vd., 2018). Ancak, öğrenciler sınıf içinde konuşma performanslarını geliştirmek için gereken imkânlara yeterince erişemeyebilirler (Han vd., 2023; Sadullaevna & Safarovna, 2020; Talley & Hui-Ling, 2014). Bu nedenle, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin bakış açılarıyla uyumlu öğretim yöntemleri, materyaller ve öğrenme ortamları geliştirmeleri gerekmektedir. Bu uyum, öğrencilerin motivasyon kaybını önlemek açısından kritiktir, çünkü öğrenci görüşleri öğretim sürecinin başarısını doğrudan etkiler (Garcia & Manzano, 2015; Rosado Morales & Vaca-Cárdenas, 2023). Konuşma becerisinin ediniminde karşılaşılan zorluklar göz önünde bulundurulduğunda, İngilizce öğretmenlerinin potansiyel engelleri

belirleyip etkili çözümler araştırmaları ve öğretim sürecini bu doğrultuda planlamaları gerekmektedir (Amiruddin, 2022). Öğrencilerin konuşma pratiği yapabilecekleri ortamlar oluşturulmalı ve iletişimde ilerlemenin sağlanabilmesi için bu ortamları etkileyen duygusal faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır (Rivers, 1968). Ayrıca, öğrencilerin konuşma güçlüklerini tartışmalarına, soru sormalarına ve etkili öğrenme deneyimlerini paylaşmalarına olanak tanınması da bu süreç için yararlı olacaktır (Thao & Nguyet, 2019). Etkili konuşma dersleri; ezber ve çeviri temelli yaklaşımlar yerine, gerçek iletişimsel durumlarda uygulamalı deneyimler içermelidir (Adem & Berkessa, 2022). Buna ek olarak, dilin günlük kullanımını öğrenciler için ilgi çekici hâle getirmek de önemlidir (Rahmat vd., 2020). Bu bağlamda, iş birlikli öğrenme yöntemlerinin günlük uygulamalara entegre edilmesi, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmenin yanı sıra, bu yöntemin rekabetçi yönü sayesinde öğrenme sürecine heyecan ve meydan okuma duygusu katabilir (Melian & Soliat, 2019).

Öğretmenler, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntemlerden yararlanabilirler. Örneğin, dersin başlangıç aşamasında yapılan ısınma aktiviteleri, öğrencilerin günlük dikkat dağıtıcı unsurlardan uzaklaşarak İngilizceye odaklanmasını sağlar ve sınıf içi aidiyet duygusunu güçlendirir. Beyin fırtınası, kelime ağı oluşturma ve sohbet gibi aktiviteler öğrencilerin ilgisini çekmek için kullanılabilir (Bui, 2023). Ayrıca, iş birlikli konuşma etkinlikleri de konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Yabo, 2023). Bu etkinliklerde öğrenciler, grup çalışmalarına veya ikili egzersizlere katılarak akranlarının konuşma sorunlarını tespit eder ve birlikte çözüm üretirler (Rahimi & Fathi, 2022a). Ardışık diyaloglar kurmak, öğrencilerin bilgi birikiminin genişlemesine yardımcı olur (Sadullaevna & Safarovna, 2020). İş birlikli yöntemlerden biri olan grup çalışmaları, eleştirel düşünmeyi ve özerk öğrenmeyi destekleyerek konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Madjid, 2020). Bunun yanı sıra, tartışma yöntemleri (Afri vd., 2021; Laoli, 2021; Renaldo & Fadloeli, 2021) ve rol yapma teknikleri (Budiarto vd., 2020) konuşma becerilerini geliştirebilir. Aynı zamanda problem çözme (Moe vd., 2019), bilgi boşluklarını tamamlama, hikaye anlatma, röportaj yapma, raporlama ve örnek durumlar üzerinden diyalog oluşturma gibi çeşitli iletişimsel aktiviteler, öğrencilerin dili aktif kullanarak öğrenmelerini sağlar (Bui, 2023). Kısacası, motivasyon, pratik, iş birliği ve çeşitli öğretim tekniklerinin birleşimi, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini önemli ölçüde geliştirebilir. İngilizce konuşmayı öğrenme sürecinde öğrenciler de sürece uyum sağlamaya çalışmalıdırlar. Kelimeleri sadece ezberlemek yerine bağlama uygun şekilde kullanmayı öğrenmeli, İngilizce dinleme fırsatları oluşturmalı, İngilizcenin günlük kullanımını gösteren videolar izlemeli veya dinleme aktiviteleri yapmalıdırlar (Bui, 2023). Öğrenciler, İngilizce kulüplerine katılabilir, pratik yapmak için daha fazla zaman ayırabilir, grup çalışmalarına dâhil olabilir, yabancılarla konuşarak kültür hakkında bilgi edinebilir ve

hedef dili kullanma becerilerini geliştirebilirler (Nguyen, 2023). Ayrıca, öğrenciler bu süreçte pes etmeden konuşmaya devam etmeli ve akıcı konuşmayı hızlı konuşmakla karıştırmamalıdırlar (Bui, 2023).

İlgili alan yazını incelendiğinde, konuşma becerileri ile öğrenci merkezli yöntemler (Afsahi & Chalak, 2016), ters yüz edilmiş sınıflar (Abdullah vd., 2019; Sheerah & Yadav, 2022) ve çevrim içi video telaffuz sözlükleri (Fu & Yang, 2019) gibi teknolojik uygulamalar ve iş birlikli öğretim teknikleri (Hung & Mai, 2020; Masruddin, 2018; Yabo, 2023) arasında bir bağ olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar, söz konusu uygulamaların İngilizce konuşma becerilerinin gelişimindeki etkisini ortaya koymaktadır. Örneğin, Afsahi ve Chalak (2016), yaptıkları deneysel çalışmada, öğrenci merkezli içerik temelli aktivitelerin öğretmen merkezli yöntemlere kıyasla öğrencilerin konuşma becerilerine daha fazla olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Abdullah vd. (2019) ise ters yüz edilmiş sınıf modelinin İngilizce konuşma motivasyonunu artırdığını ortaya koymuşlardır. Bu modelde, öğrenciler ders içi ve ders dışı etkinliklerde geleneksel yöntemlere göre daha aktif rol almakta ve bu süreç onların motivasyonlarını yükseltmektedir. Sheerah ve Yadav (2022) da ters yüz edilmiş sınıfların konuşma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu modelde konuyla ilgili videolar izleyerek ve ses kayıtları dinleyerek sınıf içi tartışmalara daha etkin katılım göstermişlerdir. Başka bir teknolojik araç ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada, öğrencilerin çevrim içi bir video telaffuz sözlüğü olan YouGlish'i kullanarak konuşma becerilerini geliştirdikleri ortaya konulmuştur. Bu araç, öğrencilerin İngilizcenin günlük yaşamda nasıl kullanıldığını anlamalarını sağlayan bağlamı sunmuştur (Fu & Yang, 2019). Söz konusu çalışmada, öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılmışlardır. Teknolojiyi entegre eden bir diğer çalışmada, öğrenciler gerçek yaşamdan özgün durumlarla karşı karşıya bırakılmış; bu durum, onların karmaşık bilişsel görevlerde yer almalarını kolaylaştırmış, kişiselleştirilmiş geri bildirim almalarına olanak sağlamış ve iş birliğine dayalı etkileşimi teşvik etmiştir. Bu doğrultuda konuşma becerisi, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Endonezyalı öğrencilere grup çalışmaları ve kısa videolar aracılığıyla etkili bir şekilde öğretilmiştir (Masruddin, 2018). Bu öğrenci merkezli uygulamalara ek olarak, iş birliğine dayalı öğretim yöntemlerinin de öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir (Yabo, 2023). Hung ve Mai (2020) tarafından gerçekleştirilen ve iş birliğine dayalı yöntemlerden biri olan grup çalışmasının ele alındığı çalışmada, öğretmen destekli ve eğlenceli grup çalışmalarının öğrencilerin İngilizce konuşma performansı üzerindeki etkisi incelenmiş ve grup çalışmasının öğrencilerin konuşma performansını geliştirdiği belirtilmiştir.

Sonuç olarak, İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar, öğrenci merkezli yöntemlerin önemini vurgulamaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin konuşma becerilerini etkileyebilecek duygusal faktörleri dikkate alarak grup çalışmaları, iş birliği ve etkileşimli aktiviteler yoluyla iletişimi kolaylaştırmaktadır.

Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi

Değerlendirme, öğrencilerin yeterliliklerini ve başarılarını belirlemek için kullanılan bir yöntemdir ve bu nedenle eğitimin hayati bir bileşenidir. Öğretim için gerekli materyallerin kulanılmasına ek olarak öğretmenler öğrencilerin öğrenme düzeyini etkili bir şekilde değerlendirebilmek ve doğru veriler elde edebilmek için uygun ölçme araçları, teknikleri ve yöntemleri kullanmalıdırlar (Kurniatillah vd., 2022). Değerlendirme aynı zamanda dil öğretiminin kritik bir parçasıdır çünkü öğretmenlerin öğrencilerin dil yeterliliklerini ve becerilerini belirlemelerine, ayrıca öğrenme ve öğretme sürecindeki sorunları incelemelerine olanak tanır. Öğretmenler, değerlendirme faaliyetleri yoluyla öğretim stratejilerini aktif olarak değiştirebilir, geliştirebilir ve öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları çözmelerine yardımcı olabilirler (Dao &Thu, 2020; Sa'diyah, 2020).

Konuşma yeterliliğinin değerlendirilmesi, değerlendiriciler için dil becerileri arasında değerlendirilmesi en zor olanı olarak kabul edilir. Konuşma becerisinin değerlendirilmesi genellikle gerçek zamanlı bir sözlü sunumu gözlemlemeyi veya performansı kaydederek sonradan analiz etmeyi içerir. Bu sürecin temel bileşenleri arasında etkili bir yöntem tasarlama, uygun derecelendirme kriterleri belirleme ve görüşmeci ile değerlendiricilere eğitim verme yer alır (Ginther, 2012). Öğretmenler, öğrencileri çeşitli görevler ve kriterler kullanarak değerlendirebilirler (Inayah vd., 2019). Örneğin, Brown ve Abeywickrama (2004), konuşma performans değerlendirme yöntemlerini taklit (imitative) değerlendirme, yoğun (intensive) değerlendirme, tepkisel (responsive) değerlendirme, etkileşimli (interactive) değerlendirme ve kapsamlı (extensive) değerlendirme olmak üzere beş kategoriye ayırmışlardır. Taklit değerlendirme, tek bir kelime, ifade veya cümlenin tekrar edilme becerisini ölçer. Yoğun değerlendirme, resimli görevler, okuma, diyalog tamamlama ve yönlendirilmiş yanıtlar gibi sınırlandırılmış aktiviteleri içerir. Tepkisel değerlendirme, kısa diyaloglar, selamlaşma ve temel soru-cevaplar gibi etkileşimleri kapsar. Etkileşimli değerlendirme, çoklu diyaloglar ve katılımcılar içeren karmaşık etkileşimleri değerlendirir. Kapsamlı değerlendirme, sunumlar, konuşmalar ve hikaye anlatımı gibi dinleyici etkileşiminin az olduğu uzun üretimleri içerir.

Eğitim alanında ölçme yöntemi olarak doğrudan ve dolaylı değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Dolaylı değerlendirme, öğrencilerin temel beceri ve yeterliliklerini ortaya koymalarını gerektiren görevler aracılığıyla değerlendirme yaparken; doğrudan değerlendirme

öğrencilerin gerçek performanslarını ölçmeye odaklanır (Mirici & Şengül, 2020). Doğrudan değerlendirme, özellikle konuşma becerilerinin gerçek durumlar altında ölçülmesinde en sık başvurulan yöntemlerden biridir. Konuşma yeterliliğinin doğrudan değerlendirilmesine yönelik yaygın bir örnek, bireylerin bir görüşmeci, mülakatçı ya da sınav gözetmeniyle yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış diyalog kurduğu bir konuşma görevidir. Bu tür bir diyalog genellikle bir dizi tanıma sorusuyla başlar ve ardından giderek zorlaşan sorularla devam eder. Adaylardan, verdikleri yanıtların karmaşıklığını da buna paralel olarak artırmaları beklenir. Görüşmeciler, belirli yanıtları tetikleme görevini üstlenebileceği gibi, görüşülen kişinin ortaya attığı konuları veya ifadeleri derinlemesine inceleme seçeneğini de değerlendirme sürecine dâhil edebilir. Adayın performansının değerlendirilmesi, görüşmeci tarafından eş zamanlı olarak yapılabileceği gibi, yanıtları eş zamanlı olarak değerlendiren ek gözlemciler tarafından da gerçekleştirilebilir. Ses veya video kaydının kullanıldığı durumlarda ise değerlendirmeler, görüşmenin tamamlanmasının ardından yapılabilir (Ginther, 2012).

Güncel konuşma değerlendirme eğilimleri, etkili iletişim ve dilin gerçek yaşamda kullanımını ön plana çıkarmaktadır. Örneğin, Inayah vd. (2019), beceri değerlendirme (sıralı anlatım), bilgi değerlendirme (öğretmenle görüşme/kısa cevaplı sorular) ve tutum değerlendirme (eğitmen gözlemi) gibi otantik değerlendirme teknikleri kullanmış ve bu yöntemin konuşma becerilerini ölçmede uygulanabilir bir yaklaşım olduğunu saptamışlardır. Aynı şekilde, Afriadi vd. (2021) rol yapma, resimli anlatım, kısa soru-cevap, ikili diyalog ve sıralı anlatım gibi otantik değerlendirme yöntemlerini incelemiş ve bu tür değerlendirmelerin dil öğrencilerinin becerilerini ortaya çıkarmada gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Günümüz dünyasının kaçınılmaz bir parçası haline gelen çevrim içi öğrenme ortamlarında da konuşma becerilerini ölçmek için yeni değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Irsyad ve Zaim (2022), çevrim içi dil öğreniminde konuşma becerilerinin değerlendirilmesi için açık, iletişimsel, bağlamsal ve kolay anlaşılır değerlendirme ölçütlerine dayalı otantik değerlendirmelerin hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Köroğlu (2021), teknoloji destekli dijital biçimlendirici değerlendirmelerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma yeterliliğini artırabileceğini ortaya koymuştur. Katılımcılar, teknik zorluklarla karşılaşsalar bile dijital değerlendirmeleri akran etkileşimi ve zengin öğrenme kaynaklarına erişim imkânları nedeniyle tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Muñoz-Alcón vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, öğrencilerin çevrim içi değerlendirmeyi kolaylık, zaman tasarrufu ve rahatlık sağlaması nedeniyle benimsedikleri belirlenmiş; araştırma kapsamında kullanılan Blackboard platformunun da İngilizce konuşma becerilerinin çevrim içi değerlendirilmesi açısından uygun bir araç olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bu platformun öğrencilerin teknik becerilerini geliştirmelerine, öz güvenlerini ve

motivasyonlarını artırmalarına, dolayısıyla genel performanslarına olumlu katkı sağladığı ortaya konulmuştur.

Korku, kaygı, öz güven eksikliği ve motivasyon yetersizliği gibi duyuşsal faktörlerin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisine odaklanan bir çalışmada, öğrencilerin akran etkileşimi içeren monolog türü konuşma etkinliklerine katılmalarının ve yabancı dilde topluluk önünde konuşma yapmalarının, hazırlık sınıfındaki öğrencilerin İngilizce konuşma yeterliliklerini artırabileceği tespit edilmiştir. Bu çalışmada, akran değerlendirmesinin, konuşma görevlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynadığı ifade edilmiştir (Karpovich vd., 2021). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin, akran ve öz değerlendirme yoluyla geliştiği; öğrencilerin öğretmen, akran ve öz değerlendirme uygulamalarına yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları belirtilmiştir (Al-Rashidi vd., 2022). İş birliğine dayalı öğrenmeye yönelik bir başka çalışmada, yapılandırılmış akran değerlendirmesinin konuşma becerilerinin ve sözcük bilgisi ediniminin gelişimini olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Grup çalışmaları sırasında uygulanan akran değerlendirmesinin, hem konuşma yeterliliğini hem de sözcük dağarcığını geliştirdiği belirlenmiştir (Homayouni, 2022). Bunun yanında, öğrencilerin konuşma becerilerinin bir değerlendirme ölçeği yardımıyla öz değerlendirme yoluyla değerlendirildiği bir çalışmada, öğrenciler tarafından elde edilen puanların, iki bağımsız değerlendirici tarafından verilen puanlarla örtüştüğü tespit edilmiştir. Sonuç olarak, özenle yapılandırılmış bir değerlendirme ölçeği içeren öz değerlendirme, öne çıkan bir değerlendirme yöntemi olarak dikkat çekmiştir (Anh vd., 2022). Ayrıca, performansa dayalı değerlendirmenin, sözlü iletişim becerilerini ve bu değerlendirme yöntemine yönelik olumlu tutumları geliştirdiği ortaya çıkarılmıştır (Menggo & Gunas, 2022). Konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik değerlendirme yöntemlerine ilişkin çalışmalarda, sürece odaklı bir yöntem olan dinamik değerlendirmenin, öğrencilerin konuşma doğruluğunu artırdığı tespit edilmiş ve katılımcılar, dinamik değerlendirmenin konuşma doğruluğunu geliştirme konusundaki verimliliğine dair olumlu bakış açısı geliştirmişlerdir (Kao, 2020; Riswanto vd., 2023; Safdari & Fathi, 2020). Ayrıca, bu tür bir değerlendirmenin, öğretmenlerin, öğrencilerinin gelişim düzeylerini belirlemelerine yardımcı olduğu ve bu doğrultuda öğretim etkinliklerini planlayabilmelerine katkı sağladığı belirtilmiştir (Riswanto vd., 2023).

Sonuç olarak, konuşma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin güncel eğilimler, çevrim içi öğrenme ortamları; öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerini gerektiren grup çalışmasına dayalı öğrenme ortamları ile öğrencilerin duygularını önemseyen öğrenme ortamlarının, alternatif değerlendirme türlerini gerekli kıldığını ortaya koymuştur. Bu

değerlendirme türleri, geleneksel ve standart testlerin ötesine geçen yöntemleri içeren otantik değerlendirmeyi (Afriadi vd., 2021; Inayah vd., 2019; Irsyad & Zaim, 2022; Zaim & Arsyad, 2020); iş birliğine dayalı etkinliklerde grup ve bireysel başarıyı ortaya koyabilen akran değerlendirmesini ve öz değerlendirmeyi (Anh vd., 2022; Al-Rashidi vd., 2022; Homayouni, 2022; Karpovich vd., 2021); hem zaman hem de emek tasarrufu açısından teknolojik araçların etkin şekilde kullanılabildiği teknoloji destekli değerlendirmeyi (Köroğlu, 2021; Muñoz-Alcón vd., 2023); öğrencinin yalnızca tek bir etkinlik üzerinden değil, süreç boyunca değerlendirilebildiği performansa dayalı değerlendirmeyi (Menggo & Gunas, 2022) ve öğrenci ile öğrenme süreci hakkında bilgi sunabilen dinamik değerlendirmeyi (Kao, 2020; Riswanto vd., 2023; Safdari & Fathi, 2020) kapsamaktadır. Kısacası, öğretmenlerin konuşma becerilerini geliştirebilmek için otantik değerlendirme türlerine ihtiyaç duyduğu söylenebilir (Zaim & Arsyad, 2020).

Öz Yeterlik

Öz yeterlik, bireylerin belirli bir görevi başarma konusundaki inançlarını ifade eden bir kavramdır (Bandura, 1995). Akademik bağlamda öz yeterlik, öğrencilerin giderek zorlaşan görevler de dâhil olmak üzere farklı zorluk seviyelerindeki etkinliklere yönelik kendilerine duydukları güven derecesini yansıtmaktadır. Öğrenciler öz yeterlik inançlarını bir etkinlikten diğerine taşıdıklarında, algıladıkları yeterlik düzeylerinin gücü, belirlenen görevleri tamamlayabileceklerine dair yaklaşımlarını etkiler (Zimmerman, 1995). Öz yeterlik, bireyin belirli bir görevdeki yeteneğinden ziyade, bireyin kendi yeterlilik algısını ifade eder. Bu algı, bireyin yeteneklerini nasıl uyguladığına bağlı olarak neyi başaracağını belirler (Bandura, 1995). Öğrenciler, kim olduklarına ya da kendileri hakkında genel olarak nasıl hissettiklerine göre değil, bir görevi ne kadar iyi yerine getirebileceklerine göre kendilerini değerlendirirler (Zimmerman, 1995).

Öz Yeterlik Kaynakları

Öz yeterlik, öğrencinin bir görevi planlama ve uygulama konusundaki yetkinliğine olan inancını ifade ederken; nedensel yükleme, bir görevdeki başarı ya da başarısızlıkla ilgili algılar ve sonuca atfedilen kişisel nedenlerle ilişkilidir (Phipps, 2023). Öz yeterlik inancı oluşturulurken yeterlik göstergesi işlevi gören ustalık deneyimleri; başkalarının başarılarını gözlemleyerek ve kendi başarılarıyla karşılaştırarak öz yeterlik inançlarını değiştiren dolaylı deneyimler; bireyin belirli yeteneklere sahip olduğuna dair sözel ikna ve ilgili sosyal etki biçimleri; bireyin yeteneklerini, güçlerini ve işlev bozukluğuna yatkınlığını kısmen değerlendirdikleri fizyolojik ve duygusal durumlar olmak üzere dört temel bilgi kaynağı

kullanılır. Etkinin niteliğine göre, her bir özgül etki, öz yeterlik kaynaklarından birini ya da birkaçını kullanabilir (Bandura, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2016). Öz yeterliği artırmayı amaçlayan öğretmenler, öğrencilerine sınıf içinde başarılı olma, kendileriyle eşit yeterlikte olduğuna inandıkları kişilerin performanslarını gözlemleme, güvenilir kaynaklardan olumlu geri bildirim alma, bir görev üzerinde çalışırken olumlu fiziksel veya duygusal tepkiler deneyimleme gibi fırsatlar sunmalıdır (Phipps, 2023). Tüm bu fırsatlar, öğrencinin öz yeterlik kaynaklarından bir veya daha fazlasıyla ilişkilidir ve dolayısıyla öz yeterlik gelişimine olanak tanır.

Ustalık Deneyimleri. Öz yeterlik, performans geri bildiriminin niteliğine göre değişkenlik göstermektedir (Ahola vd., 2023). Aktif ustalık deneyimleri, bireyin başarı için gerekli azmi toplayıp toplayamayacağına dair en gerçekçi kanıtı sunduğundan, öz yeterlik bilgisinin en önemli kaynağını oluşturmaktadır (Bandura, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2016). Başarı, bireyin yeteneklerine dair otomatik bir güven geliştirmesini sağlar. Ancak yalnızca basit başarılar elde eden bireyler, hızlı sonuç beklentisi geliştirir ve başarısızlık karşısında kolayca cesaretini kaybedebilirler. Buna karşılık, dirençli bir öz yeterlik algısı, zorlukların azimli çabayla aşılmasına dayanan deneyimleri gerektirir. Bireyin performans deneyimlerinin, öz yeterlik algısını ne ölçüde değiştireceği bireyin öz algısı, görevin algılanan zorluk derecesi, harcanan çaba miktarı, alınan dış destek düzeyi, performans koşulları, başarı ve başarısızlıkların zamansal dağılımı, aktif deneyimlerin bilişsel organizasyonu ve hafızada yeniden yapılandırılması gibi faktörlere bağlıdır (Bandura, 1997). Araştırmalar, öğrencilerin dil kullanımındaki başarılı deneyimlerinin artan öz yeterlik düzeylerine yansıdığını ortaya koymuştur (Kim, 2020; Phipps, 2023). Bu bulgular, dil öğrenme sürecinde öğrencilere anlamlı başarı fırsatları sunmanın öz yeterlik gelişimi açısından kritik olduğunu göstermektedir.

Dolaylı Deneyimler. Bireyler, yeteneklerini yalnızca aktif deneyimleriyle değil, başka kaynaklardan da öğrenebilirler. Bu bağlamda, model alma, öz yeterlik duygusunu teşvik etmek için kullanılan etkili bir stratejidir. Pek çok aktivitede yeterlik için kesin standartlar bulunmadığından, bireyler yeteneklerini başkalarının başarıları ışığında değerlendirme ihtiyacı hissederler. Modelleme durumu, bireylerin bilgi ve becerilerini yetkin modellerin yardımıyla geliştirmesi için tasarlanmış bir süreçtir. Kendisine benzer birinin başarılı performansını gözlemleyen bireyler, genellikle benzer görevleri başarabileceklerine dair inançlarını güçlendirirler. Gözlemlenen modelin başarısızlığı da kıymetli dersler sunabilir. Mevcut koşullarda ve çabalara rağmen yaşanan bir başarısızlığı görmek, bireyleri bu koşulları dikkate alarak planlarını yeniden yapılandırmaya sevk edebilir (Bandura, 1997). Temsili deneyim olarak da adlandırılan dolaylı deneyim, tartışma, gösterme, iletişim (Juwita vd., 2023) veya

başkalarını izleyip dinleme yoluyla kazanılır. Bu şekilde, öğrenenler algılanan öz yeterlik düzeylerini geliştirebilirler (Phipps, 2023; Schunk & DiBenedetto, 2016).

Sözel İkna. Sözel ikna, bireylerin hedeflerine ulaşabileceklerine dair inançlarını pekiştirmek amacıyla kullanılan önemli bir araçtır. Başarı için destek alan ve zorlu koşulların üstesinden gelebileceklerine inanan bireyler, yalnızca performans desteği alanlara kıyasla daha fazla çaba gösterme eğilimindedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik gelişiminde sözel ikna, olumlu geri bildirim, teşvik, kişiselleştirilmiş problem çözme teknikleri ve istenen eylemlere ulaşmada güveni artırmak için sürekli izleme unsurlarını içerir (Juwita vd., 2023). Değerlendirici geri bildirim bireyin yeteneklerine vurgu yaptığında, bireyin yeterlik inançları güçlenir (Schunk, 1984). Kendi becerilerine inanmaları teşvik edildiğinde bireyler, onları başarıya götüren etkinlikleri planlar ve tekrar tekrar başarısız olabilecekleri durumlardan uzak dururlar. İkna edici mentörlerin, danışanlarının güçlü ve zayıf yönlerini tanımlamada yetkin olmaları ve onların potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için uygun etkinlikler oluşturacak bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir (Bandura, 1997). Okul ortamında ise öğretmenlerin övgü kullanımı, bireyselleştirilmiş ilgi göstermesi ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini yakından izlemesi, öz yeterlik kaynağı olarak işlev görebilir (Schunk & DiBenedetto, 2016).

Fizyolojik ve Duygusal Durumlar. Duygular, bireylerin farklı alanlardaki yeterlik algılarını büyük ölçüde şekillendirebilir. Fiziksel güç, dayanıklılık ve sağlıkla ilgili işlevler gerektiren etkinlikler, psikolojik yeterlik göstergelerinin etkisine özellikle açıktır (Bandura, 1997). Bu doğrultuda, duygusal problemlerin belirlenmesi, fiziksel sağlığın desteklenmesi, stresin ve olumsuz duygusal yansımaların azaltılması ile fizyolojik durumların yanlış yorumlanmasının düzeltilmesi, öz yeterlik inançlarını geliştirmeye yönelik başlıca stratejiler arasında yer almaktadır (Juwita vd., 2023).

Öz yeterliğin en güçlü kaynağı genellikle doğrudan yaşanan ustalık deneyimleridir; ancak cinsiyet, etnik köken, akademik yetkinlik ve öğrenim alanı gibi bağlamsal etkenler, bu kaynakların etkisini ve önemini değiştirebilir (Usher & Pajares, 2008). Öğrenme sürecinde, öz yeterliğe katkı sağlayan farklı kaynaklar farklı derecelerde öne çıkabilir. Bu nedenle, her bir kaynak öğretmenler açısından verimliliği artırmada dikkate alınması gereken bir unsur olarak değerlendirilebilir (Zainal Abidin & Jamaludin, 2022; Gill vd., 2022).

Neden Öz Yeterliğe İhtiyaç Duyulur?

Öz yeterlik, çevresel ve kişisel faktörler tarafından şekillendirilen bir içsel motivasyon sürecidir. Bireylerin karar alma mekanizmalarını, sarf ettikleri çaba düzeyini, görevlerdeki

sebat düzeylerini ve nihai başarı performanslarını doğrudan belirleyen motivasyonel sonuçları yönetmektedir (Schunk & DiBenedetto, 2021). Bu bağlamda öz yeterlik, bireylerin davranış ve eylem biçimlerini etkilemesi nedeniyle kritik bir öneme sahiptir (Dewi vd., 2023).

Öğrencilerin öz yeterlik algıları, yeni becerileri nasıl edindiklerini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen kararlılıklarını artırır. Yüksek öz yeterliğe sahip öğrenciler istikrarlı bir şekilde daha başarılı öz düzenleme teknikleri kullanırlar. Yüksek akademik başarı da yüksek öz yeterlikle ilişkilendirilmiştir. Bunun aksine, zayıf öz yeterlik kişiliği olumsuz etkiler, bu da umutsuzluk ve endişe gibi olumsuz durumlara yol açar. Öz yeterliği zayıf olan bazı öğrenciler, başarısız olacaklarına inandıkları bir görevi ya bırakır ya da bu göreve hiç başlamazlar (Khan & Iqbal, 2020). Örneğin, durumsal öz yeterlik inançları ile öğrencilerin etkinliğe katılımı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bilgisayar tabanlı bir iş birlikli grup görevi çalışmasında, düşük öz yeterliğe sahip katılımcıların süreçte pasif bir rol aldıkları tespit edilmiştir. Buna karşılık, öz yeterliği yüksek olan katılımcılar ise süreçte aktif rol üstlenmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların öz yeterliği, elde ettikleri geri bildirimin niteliğine bağlı olarak değişiklik göstermiştir (Ahola vd., 2023). Öz yeterlik geliştirme süreçlerinde, önceki başarıya dair geri bildirimin çabayla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin sonraki öğrenmelerinde daha uzun süre motive olmalarını, daha güçlü bir öz yeterlik kaynağı geliştirmelerini ve daha fazla gelişim göstermelerini sağlamaktadır (Schunk, 1991). Aynı zamanda uyum sağlama, belirsizlikle başa çıkma, azim, duygusal zeka ve psikolojik dayanıklılık, öz yeterlikten güçlü bir şekilde etkilenmektedir (Jacobs & Kamohi, 2017).

Öz Yeterlik Nasıl Geliştirilir?

Yeteneklerine inanan öğrenciler akademik olarak daha iyi performans sergilemeye meyillidirler (Khan & Iqbal, 2020). Yaşam koşulları, eğitimsel kazanımlar, öğretmenden alınan ilham, başlangıç motivasyonu (Omari vd., 2020) ile birlikte, eğitimi destekleyen sosyal ve değerlendirici geri bildirim gibi çeşitli etkenler, öğrencilerin öz yeterliklerini etkileyebilmektedir (Zimmerman, 1995). Öğrencilerin öz yeterliğini geliştirmek için pek çok çalışma yapılmıştır. Örneğin, Syarafina vd. (2018), öğrencilerin gerçek dünya sorunlarıyla karşı karşıya kaldığı ve öğrenme sürecine aktif katılım gösterdiği probleme dayalı öğrenme yaklaşımının, öz yeterliği anlamlı düzeyde artırabildiğini ifade etmişlerdir. Karam ve Al Kassab'a (2023) göre öz yeterlik, motivasyon, yaşam koşulları ve eğitimsel kazanımlar gibi çeşitli etkenlerden etkilenmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin motivasyonu ve hedefleri de bireylerin öz yeterlik inançlarını güçlendirmektedir. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerle yapılan bir çalışmada kullanılan sanal gerçeklik teknolojisinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Lin & Wang, 2021). Benzer şekilde,

İngilizce öğrenenler üzerinde gerçekleştirilen başka bir araştırma, öz değerlendirmenin öz yeterliği artırdığını ortaya koymuştur (Takarroucht, 2022). Ayrıca, öğretmen geri bildirimi ve ikna süreçlerinin de öz yeterliği olumlu yönde etkilediği ortaya çıkarılmıştır (Anam & Stracke, 2020). Ahola vd. (2023), performansa yönelik geri bildirimin, bireyin performansını hem geliştirme hem de zayıflatma potansiyeline sahip olduğunu belirtmişlerdir. İsmail vd. (2023) tarafından yürütülen bir çalışmada ise, otantik değerlendirmenin İngilizce öğrenen bireyler arasında özerk öğrenme, öz yeterlik ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerini teşvik ettiği bulunmuştur. İngilizce öğretimi ile öz yeterlik arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar, öğretmenlere yönelik çeşitli öneriler de sunmaktadır. Örneğin, Abduh vd. (2022), öğretmenlerin öğrencilerinin İngilizce iletişimsel yeterliliğini geliştirirken öz yeterliği desteklemek için yenilikçi çözümlere ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda, yerel sanatlar aracılığıyla İngilizce öğretiminde öz yeterlik modelinin kullanılması, öğrencilerin dil gelişimini desteklemek için öğretmenlere özgü fırsatlar sunmaktadır. Tüm bunlara ek olarak, öğretmenlerin yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarında öğrencilerin öz yeterlik inançlarını bilinçli biçimde teşvik etmeleri ve geliştirmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Anam & Stracke, 2020). Öğretmenler, öğrencilerin hedef dil etkinliklerini başarıyla tamamlamaları sayesinde artan öz yeterlik duygusunu tatmalarını sağlamak için derslerini bu doğrultuda düzenlemeli ve planlamalıdırlar (Kim, 2020).

Sonuç olarak, öz yeterliğin geliştirilmesine yönelik araştırmalar, etkili öğretmen müdahalelerinin bu süreç üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, öğretmenler, öğrenme sürecini planlarken, öğrencilerin öz yeterliklerini artırmaya yönelik yöntem ve stratejileri sürece bilinçli bir şekilde entegre etmelidirler.

Öz Yeterlik ve Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenimi

Öğrencilerin öz yeterliği ile akademik başarıları arasında pozitif bir korelasyon bulunmaktadır (Moussa, 2023; Muthuswamy & Ramu, 2023). Öz yeterlik ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenme konularını bir araya getiren çalışmalar da öğrencilerin öz yeterliklerinin dildeki yetkinliklerini belirleyici olduğunu ortaya koymuştur (Chen, 2020; Wang vd., 2021; Zorlu & Ünver, 2022). Bazı çalışmalarda, dil yeterliliği ve öğrenme sürecine dair akademik duygular öz yeterlik düzeyleriyle ilişkilendirilmiştir. Örneğin, Wang vd. (2021), öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin dil testlerinden daha yüksek puan aldığını ve daha olumlu duygulara sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Setiawati vd. (2023), yaptıkları çalışmada İngilizce öğrenenler için öz yeterliğin önemini vurgulamış ve öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin dinleme becerilerini öğrenme sürecine yönelik olumlu tutumlar sergilediğinin altını çizmişlerdir. Buna ek olarak, Shehzad vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada telaffuz öz

yeterlik inancı ile telaffuz performansı arasında anlamlı bir pozitif ilişki ortaya çıkarılmıştır. Yurt dışı deneyimi olan katılımcıların yer aldığı bir başka çalışmada, öz yeterliğin ideal ikinci dil benliğinin oluşumundaki kritik rolü öne çıkarılmıştır (Kim, 2020). Yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilerin İngilizce etkinliklerde daha yüksek düzeyde başarı sergiledikleri; öğrenme sürecinde etkili stratejiler kullanarak öğrenme çabalarını planlama ve yönetme becerilerini geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, yeteneklerine güvenen öğrencilerin öğrenmeye de daha istekli oldukları gözlemlenmiştir (Anam & Stracke, 2020). Mulyanto vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada da taklit, bireysel hazırlık ve grup çalışması gibi stratejilerin Endonezyalı İngilizce öğrenenlerin öz yeterliklerini artırmada kullanıldığı ve bu sayede konuşma performanslarının, motivasyonlarının ve hedef dile dair akıcılıklarının geliştiği belirtilmiştir. Bir başka çalışmada ise öğretmenler tarafından otantik değerlendirme yöntemi kullanılarak öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri, özerklikleri ve öz yeterlikleri geliştirilmiştir. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımı ve öz değerlendirme yapmaları, süreçte bağımsızlık geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Otantik değerlendirme, dil öğretimi ve dil edinimi arasındaki kopukluğu gidermek için bir araç olarak kullanılmış, öğrencilere geri bildirim sağlanarak onların öğrenme sürecine aktif katılımı sağlanmış ve böylelikle öğrencilerin öz yeterliği ve genel İngilizce yeterliliği artırılmıştır (İsmail vd., 2023) .

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ve öz yeterlik üzerine yapılan çalışmaların yanı sıra öz yeterlik ve belirli dil becerilerine odaklanan çalışmalar da yapılmıştır (Hoesny vd., 2023; Jiang, 2023; Setiawati vd., 2023; Teng & Wang, 2022). Öz yeterlik ve farklı dil becerileri üzerine yapılan çalışmalar ayrı başlıklar altında incelenmiştir:

Yazma Becerileri ve Öz Yeterlik. Öz yeterlik inançları, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akademik yazma performansını etkileyebilir (Teng & Wang, 2022), çünkü yazma becerisi büyük ölçüde yazma öz yeterliği ve öz düzenlemeli öğrenme yöntemleriyle ilişkilidir (Sun & Wang, 2020). Yazma becerileri ve öz yeterlik üzerine yapılan çalışmalarda, ikinci dil öğrenenlerin yazma yeterliliğinin, öz düzenleme ve öz yeterlikleri arttıkça geliştiği tespit edilmiştir (Chen vd., 2022). Örneğin, Chen vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada en yüksek öz yeterlik seviyesine sahip öğrencilerin İngilizce yazma sürecinde öz düzenleme stratejilerini en etkili şekilde kullandıkları ortaya çıkarılmıştır. Teknoloji temelli bir başka araştırmada ise viki destekli iş birlikli yazma etkinliklerinin, İngilizce öğrenenlerin yazma becerilerini ve öz yeterliklerini geliştirdiği belirtilmiştir (Rahimi & Fathi, 2022b). Son yıllardaki çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin öğrencilerin yazma öz yeterliğini artırmak için iş birlikli yazma ortamları oluşturdukları (Abdelhalim, 2024; Guo & Li, 2024; Li, 2023), etkileşimli destek yöntemlerini kullandıkları (Abdelhalim, 2024) ve teknoloji temelli yazma öğretimi ile iletişim

tekniklerinden yararlandıkları (Guo & Li, 2024; Li, 2023) görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler otomatik geri bildirim modellerini kullanarak olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturmakta ve öğrencileri yazma sürecinde motive ederek hem öz yeterliklerini hem de yazma performanslarını geliştirmeyi hedeflemektedirler (Sarı & Han, 2024). Kısacası, öz yeterliğin davranışsal, duygusal, motivasyonel ve bilişsel becerileri etkilemesi muhtemeldir (Teng, 2021) ve öz yeterlik inancı İngilizce yazma becerisini geliştirme konusunda belirleyici bir faktör olarak rol oynayabilir.

Okuma Becerileri ve Öz Yeterlik. Öz yeterlik ve okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişki, alan yazınında sıklıkla ele alınan bir konudur. Yapılan araştırmalar, öz yeterliğin okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Zeng & Rahmat, 2022). Örneğin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerine yapılan bir çalışmada, yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde akranlarına kıyasla daha başarılı oldukları ve daha yüksek notlar aldıkları tespit edilmiştir (Tarigan vd., 2022). Bu bulgu, öz yeterliğin okuma başarısını artırmada kritik bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Jiang (2023) tarafından yapılan bir çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin okuma performanslarıyla doğru orantılı, ancak okuma sırasında hissettikleri can sıkıntısıyla ters orantılı olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, öz yeterliğin yalnızca akademik başarıyla değil, aynı zamanda öğrencilerin okuma sürecine yönelik tutumlarıyla da ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Alan yazınında ayrıca öz yeterliği geliştirmeye yönelik uygulamalara da yer verilmiştir. Valizadeh (2021) tarafından yürütülen deneysel bir çalışmada, öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini öğretim uygulamalarına dâhil ederek öğrencilerin okuma öz yeterliklerini artırmaya çalıştıkları ve bu uygulamanın öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, etkileşimli öğrenme ortamlarında öğrencilerin öz yeterliklerinin gelişimi de araştırmaların odak noktalarından biri olmuştur. Wati ve Yanto (2022), öğrencilerin oluşturdukları okuma gruplarında gerçekleştirdikleri etkinliklerin, yalnızca okuduğunu anlama becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda öğrenciler arasındaki etkileşimi artırarak öz yeterliklerini de olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, yaygın (extensive) okumanın okuma öz yeterliğini geliştirmedeki rolü de dikkate değerdir. Sınıf dışında gerçekleştirilen yaygın okuma alışkanlıklarını inceleyen bir çalışma, bu tür okuma uygulamalarının algılanan okuma öz yeterliğini artırarak öğrencilerin genel okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceğini ortaya koymuştur (Tangkijmongkol, 2020). Bu bulgular, yalnızca sınıf içi uygulamaların değil, aynı zamanda sınıf dışı okuma çalışmalarının da öğrencilerin akademik başarısını desteklemek amacıyla teşvik edilmesi gerektiğini

vurgulamaktadır. Sonuç olarak, öz yeterlik ile okuduğunu anlama arasındaki olumlu ilişki, alan yazınında güçlü bir şekilde desteklenmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin öz yeterliklerini artırmaya yönelik stratejileri öğretim süreçlerine entegre etmeleri, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Aynı zamanda, öğrencilerin okuma süreçlerine yönelik tutumlarını desteklemek amacıyla etkileşimli öğrenme ortamlarının teşvik edilmesi ve yaygın okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi, okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Dinleme Becerileri ve Öz Yeterlik. Etkili iletişim, güçlü dinleme becerilerine bağlıdır. Dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar, öz yeterlik inançları ile dinleme stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalık arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Abd Latip vd., 2022; Payaprom, 2022). Ayrıca, üstbilişsel dinleme stratejilerinin kullanılması dinleme performansını da artırmıştır (Shaojie vd., 2024). Yedinci sınıf öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerini inceleyen bir çalışmada, yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilerin zorlu görevleri üstlenme eğiliminde oldukları, gerekli stratejileri kullandıkları, karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden geldikleri ve sonuç olarak İngilizce dinleme becerilerini geliştirdikleri tespit edilmiştir (Setiawati vd., 2023). Bunun yanı sıra, dinleme stratejilerinin öğretilmesinin öğrencilerin dinleme öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur (Milliner & Dimoski, 2021). Karma öğrenme ortamlarının oluşturulduğu bir başka araştırmada ise, öğrencilerin geleneksel uygulamalardan uzaklaştırılmasının dinleme öz yeterliklerini artırdığı gözlemlenmiştir (Mohd Zamri & Narasuman, 2023). Sonuç olarak, dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar, öz yeterlik arttıkça hedef dildeki dinleme becerilerinin de geliştiğini ortaya koymaktadır.

İngilizce Konuşma Becerileri ve Öz Yeterlik. Yabancı dilde konuşma becerilerini geliştirmek, öğrencilerin hata yapma veya yargılanma korkusu nedeniyle zorlu bir süreç olabilmektedir (Al-Hassaani & Qaid, 2021). Bununla birlikte, öz yeterlik, öğrencilerin İngilizce konuşma performansını doğrudan etkilediği için (Hoesny vd., 2023) konuşma becerilerine yönelik öz yeterlik inançlarının öğrencilerin bu alandaki başarısıyla anlamlı ve olumlu bir ilişkisi bulunmaktadır (Asakereh & Dehghannezhad, 2015). Öz yeterlik, öğrencilerin öğrenme ortamı seçimi ve etkili bilişsel stratejileri ve öğrenme stratejilerini kullanma becerileri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir ve bu durum, genel İngilizce performansının artırılmasına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Ayrıca, yüksek düzeyde öz yeterlik, dil öğreniminde başarıyı destekleyen temel bir unsur olup, çoğunlukla gelişmiş akademik performansla ilişkilendirilmektedir (Chen, 2020). Araştırmacılar, konuşma performansı ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla çeşitli uygulamalar yapmışlardır. Örneğin, Atayeva vd.

(2019) grup sunumları aracılığıyla öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini artırmayı hedeflemiş ve daha az aktif olan öğrencilerin bile bu yöntemle öz güven kazanarak performanslarını yükseltebildiklerini gözlemlemişlerdir. Benzer şekilde, Xu vd. (2022) tarafından tasarlanan yoğun bir yaz programı, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini ve öz yeterliklerini geliştirmiştir. Passiatore vd. (2019) ise dilin doğal kullanımını içeren şarkıların kullanımının ve monoton sınıf atmosferinden kaçınılmasının öğrencilerin öz yeterlik inançlarını ve konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde, Li ve Zhang (2023), çevrim içi destek yoluyla ikinci dilde konuşma doğruluğunu ve akıcılığını artırmayı hedefleyen bir çalışma yapmış ve bu süreçte ikinci dil konuşma performansı ile öz yeterlik arasındaki dinamik ilişkiyi incelemişlerdir. Elde edilen bulgular, kısmen olumlu sonuçlar ortaya koyarak öğrenme sürecinde zamanında yapılan müdahalelerin önemini vurgulamıştır. Buna ek olarak, Collí-Novelo ve Becerra-Polanco (2017) tarafından yürütülen ve ana dili İspanyolca ve İngilizce olan öğrencilerin sesli mesajlaşma yoluyla etkileşimde bulunduğu bir başka çalışma, katılımcıların öz yeterliklerinde ve konuşma becerilerinde artış olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, öğrencilerin dili daha yetkin bir şekilde kullanabilmeleri hususunda grup çalışmasının verimliliğine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, öz yeterlik, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ve İngilizce dil yeterliliği arasındaki ilişkinin ortaya konması, öğretmenlerin bu becerileri desteklemek amacıyla öğrenme süreçlerine daha fazla ikili çalışma ve grup etkinliği entegre etmeleri yönünde önerilerde bulunulmasına neden olmuştur (Ahola vd., 2023; Zahidi & Ong, 2023). Öz yeterliğin geliştirilmesinde iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarının rolünü vurgulayan çalışmalardan,Çinli öğrencilerle gerçekleştirilen ve iş birliğine dayalı sözlü sunumlara odaklanan bir araştırma dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, eş planlama, eş izleme ve yardım arama gibi eş düzenleme stratejilerinin uygulanması, özellikle konu organizasyonu ve dil kullanımı açısından öz yeterlik düzeyini anlamlı biçimde artırmıştır (Hao & Chen, 2024). Benzer bir eğilim, öz yeterliğin zaman içinde arttığı Japonya'daki üniversite düzeyindeki yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler arasında da gözlemlenmiştir. Phipps (2023) tarafından yürütülen bu çalışma, öğrencilerin yetenek algılarında meydana gelen olumlu değişimlerin, dil öğreniminde öz yeterliğin dinamik ve gelişime açık doğasını ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu bulgularla paralel olarak, Huang (2024), İngilizce eğitiminin öğrencilerin hem öz yeterlik düzeyleri hem de İngilizce performansları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, mobil destekli sosyal dil öğrenme etkinliklerine odaklanan bir başka çalışmada ise, öğrencilerin konuşma becerilerinde akıcılık, kelime bilgisi, telaffuz ve içerik zenginliği açısından anlamlı gelişmeler kaydedildiği bildirilmiştir. Ayrıca, mobil teknolojileri kullanan öğrencilerin, geleneksel yöntemlerle öğrenen akranlarına kıyasla

öz yeterlik düzeylerinde belirgin bir artış gösterdikleri tespit edilmiştir (Shadiev vd., 2023). Özetle öz yeterliğin geliştirilmesine yönelik uygulamaların öğrencilerin hedef dildeki konuşma performanslarına olumlu etkisi bulunmaktadır.

Özetle, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden, grup temelli öğrenmeyi destekleyen ve olumlu bir öğrenme atmosferi sunan ortamlarda, hem öz yeterlik düzeylerinin hem de konuşma becerilerinin geliştiği ortaya konulmuştur. Bu gelişimin sebebi her ne olursa olsun, öz yeterliğin artırılmasının öğrencilerin konuşma performansları ve genel dil yeterlikleri üzerinde belirgin ve olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha etkili ve sürdürülebilir kılmak adına, öz yeterliği güçlendirmeye yönelik uygulamalara öncelik vermeleri büyük önem taşımaktadır.

Macera Eğitimi

Macera Eğitimi Nedir?

Sözlükte "alışılmadık, heyecan verici ve muhtemelen tehlikeli bir deneyim" olarak tanımlanan macera terimi (Cambridge Dictionary, t.y.), eğitim kavramıyla birleştiğinde, deneyimsel öğrenmeye dayalı yenilikçi bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Macera eğitimi, katılımcının tüm benliğiyle sürece dâhil olmasını sağlayan, uygulamalı, dinamik ve etkileyici öğrenme deneyimlerini içeren bir yaklaşımdır (Prouty, 2007). Bu yaklaşım genellikle, katılımcılarda öz güven, bağımsızlık ve iletişim becerileri gibi çok yönlü kazanımları teşvik eden etkili bir müdahale yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Mateer vd., 2022).

Macera eğitimi, liderlik, iş birliği, iletişim ve ekip çalışması gibi kişiler arası ve kişisel becerilerin gelişimini desteklemeye yönelik maceralı etkinliklerin aktif katılımla öğrenildiği etkili bir deneyimsel öğrenme biçimidir (Ganea & Grosu, 2020). Paraşüt, kart oyunları, müzikli oyunlar, tırmanma ve parkur oyunları gibi etkinliklerden oluşan zengin bir etkinlik yelpazesi sunar (Ritson, 2016). Bu yaklaşım, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeyi ve aynı zamanda onları kendi seçimlerinin sonuçlarından sorumlu tutmayı amaçlayan çeşitli pedagojik stratejileri kapsamaktadır. Macera eğitimi, katılımcıları bilişsel, duyuşsal ve fiziksel düzeylerde bütünsel biçimde sürece dâhil eder; gözlemlenebilir çıktılar üretir ve genellikle doğal çevreyi temel bir öğrenme ortamı olarak kullanarak etkileşimli, sürükleyici öğrenme deneyimleri sunar (Potter vd., 2012). Deneyimsel öğrenme fırsatları sunan faaliyetler, katılımcıların bilgi, beceri, eleştirel düşünme ve problem çözme yetkinliklerini güvenli ve kontrollü bir ortamda uygulamalarına imkân tanırken, aynı zamanda her bireyin kendi özgün güçlü yönlerini sürece dâhil etmesine ve grup içindeki diğer bireylerin yeteneklerinden yararlanmasına olanak sağlar (Gray vd., 2011). Bu tür öğrenme biçimi, alan yazınında zaman

zaman açık hava eğitimi, açık hava öğrenimi ya da açık hava uğraşları gibi çeşitli terimlerle ifade edilmekte ve bu terimler birbirinin yerine kullanılabilmekteyken (Ritson, 2016), son yıllarda bu kavram daha yaygın biçimde macera eğitimi olarak da kullanılmaktadır (Ganea & Grosu, 2020). Bu bağlamda, açık hava etkinliklerinde odak genellikle fiziksel eylem üzerindeyken, macera temelli etkinliklerde esas vurgu, bu eylemler aracılığıyla bireyde meydana gelen kişisel gelişim ve dönüşüm üzerindedir (Tannehill & Dillon, 2009).

Macera Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Macera eğitiminin kökeni, 20. yüzyılın ilk yarısında alana yön veren önemli katkılarıyla öne çıkan Kurt Hahn'a dayandırılmaktadır (Prouty, 2007). Almanya'daki Salem Okulları ve İskoçya'daki Gordonstoun Okulunun kurucusu olan Hahn, macera temelli etkinliklerin bireyin karakter gelişimine doğrudan katkı sağladığını savunmuştur (Bunyan, 2011). Onun bu yaklaşımı, hem Birleşik Krallık hem de Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim yaklaşımlarını etkilemiştir. Hahn'ın düşüncelerinden esinlenilerek, Birleşik Krallık'ta 1946 yılında katılımcıların fiziksel, duygusal ve zihinsel açıdan sınandığı bir aylık bir program olarak Outward Bound hareketi başlatılmıştır. 1970'lere gelindiğinde Amerika Birleşik Devletleri'nde dört Outward Bound okulu kurulmuştu (Prouty, 2007). Kurt Hahn'ın öncülüğünde şekillenen macera eğitimi yaklaşımının temelleri, yalnızca onun çabalarıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda John Dewey, Aldo Leopold, John Muir, Henry David Thoreau ve Willi Unsoeld gibi düşünürlerin felsefi yaklaşımlarına ve akademik katkılarına kadar uzanmaktadır (Roberts, 2020). Bununla birlikte, pek çok kuruluş ve program da macera eğitiminin farklı yönlerini destekleyerek alanın zenginleşmesine katkı sunmuştur (Prouty, 2007).

Kuramsal Çerçeve

Macera eğitimi, bireyin bilgiyi deneyim yoluyla edinmesini, uygulama sürecinde aktif rol almasını ve elde ettiği deneyimlerden anlam çıkararak öğrenme sürecini yeniden yapılandırmasını temel alır. Bu yönüyle, öğreneni merkeze alan ve öğrenmenin döngüsel bir süreç olarak gerçekleştiğini savunan *deneyimsel öğrenme teorisi* ile güçlü bir biçimde ilişkilendirilebilir (Berry, 2011; Karppinen, 2012; Ritson, 2016; Roberts, 2020).

Deneyimsel Öğrenme Teorisi

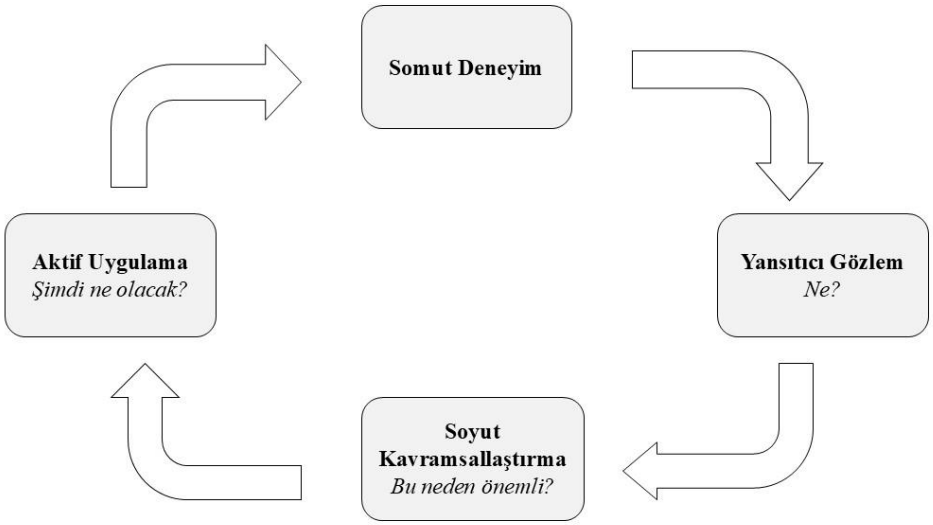
Genellikle "deneyimsel öğrenmenin babası" olarak anılan John Dewey (1859–1952), geleneksel öğretim yöntemlerinin hâkim olduğu bir dönemde deneyim temelli öğrenme yaklaşımını savunmuştur (Lewis & Williams, 1994; Panicucci, 2007). Deneyimsel öğrenme, bireyin bilgiyi deneyim yoluyla yapılandırmasını esas alan ve öğretmenin rehber ya da kolaylaştırıcı rol üstlendiği bir öğrenme paradigmasıdır. Bu teoriye göre öğrenme, toplumsal

bir bağlamda gerçekleşir; deneyimler, sosyal olarak inşa edilen bilginin temelini oluşturur ve bu bilginin edinimi, anlamlı ve gerçek yaşamla ilişkili bağlamlar içerisinde sunulmalıdır. Öğretmenin temel görevi, öğrenme materyallerini düzenlemek ve öğrencilerin deneyimsel süreçlere etkin biçimde katılımını sağlamaktır (Illeris, 2007).

Deneyimlerin etkili olabilmesi, öğrenenin hazır bulunuşluğu ve bireysel yetenekleri doğrultusunda şekillendirilmesine bağlıdır. Deneyimsel öğrenmenin temelinde, tüm bireylerin katkı sunabildiği, sorumluluğu paylaşabildiği ve ortak bir çaba ile yürütülen kaliteli öğrenme süreçleri yer alır. Dewey'in (1997) de belirttiği gibi, her deneyim doğrudan eğitici değildir. Eğitici niteliğe sahip deneyimler; öğrencilere deneme fırsatları sunmayı, onları problem çözme sürecinde yönlendirmeyi, anlamalarına yardımcı olmayı ve süreci somut bir çıktıyla sonlandırmayı içerir. Bu doğrultuda, öğrenenin aktif ve dinamik bir biçimde sürece katılımı, öğrenmenin niteliğini belirleyen temel unsur olarak öne çıkar (Illeris, 2007).

David Kolb ve Deneyimsel Öğrenme Döngüsü. Macera eğitiminde yaygın olarak benimsenen temel kuramsal çerçeve, David Kolb'un deneyimsel öğrenme teorisidir (Lewis & Williams, 1994; Panicucci, 2007). Bu modele göre öğrenme, bireyin yaşantılarından edindiği deneyimlerin bilgiye dönüştürülmesi sürecidir. Kolb'un deneyimsel öğrenme döngüsü, somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif uygulama olmak üzere öğrenmenin dört temel aşamada gerçekleştiğini öne sürer (Lewis & Williams, 1994). Bu aşamalardan somut deneyim ve soyut kavramsallaştırma, bireyin deneyimi nasıl özümsediğini açıklarken; yansıtıcı gözlem ve aktif uygulama bireyin deneyimlere nasıl yaklaştığını ve bu süreçleri nasıl yönettiğini ortaya koyar. Deneyimsel öğrenme ortamlarında bu aşamalar genellikle "Ne?", "Bu neden önemli?" ve "Şimdi ne olacak?" sorularıyla temsil edilir. Bu sorular, öğrenme sürecinin tüm aşamalarını tek bir deneyim çerçevesinde bütünleştirmeyi kolaylaştıran bilgilendirme araçları (debriefing aids) işlevi görür. Söz konusu dört aşama, Şekil 1'de görselleştirilmiştir (Panicucci, 2007).

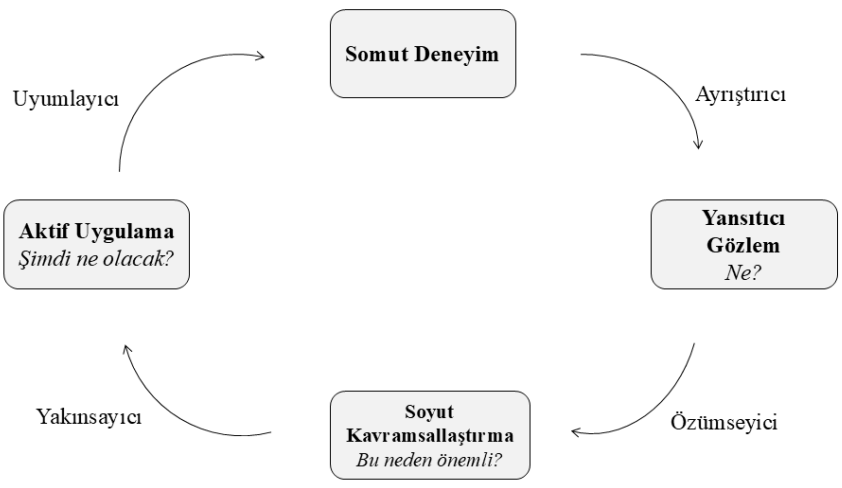
Şekil 1. *David Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsü ve Bilgilendirme Oturumlarında Kullanılan Tipik Sorular*



İlk ve ortaöğretimde deneyimsel öğrenme, geziler, projeler ve okul dışı etkinliklerin ders içeriklerine entegre edilmesiyle gerçekleşirken; yetişkin eğitiminde bu yaklaşım, bireylerin önceki doğal ortamda gerçekleşen öğrenme deneyimlerinin tanınması ve eğitime yansıtılması anlamına gelir. İş ortamında ise deneyimsel öğrenme, geleneksel ders anlatımına dayalı yöntemlerden ziyade, bireylerin işi doğrudan yaparak öğrenmelerine odaklanır (Lewis & Williams, 1994). Genel olarak öğrenme, çevreyle sürekli etkileşim içinde olan bir bilgi üretme sürecidir (Kolb & Kolb, 2005).

Kolb, bireylerin deneyimleri farklı şekillerde özümsediğini ve işlediğini vurgulamakla birlikte; öğrenmeyi ayrıştırıcı, özümseyici, yakınsayıcı ve uyumlayıcı olmak üzere dört stile ayırır. Bu öğrenme stillerinin her biri, öğrenme döngüsünün belirli aşamalarını bütünleştirerek öne çıkarır (Kolb vd., 2014; Panicucci, 2007). Şekil 2, Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsü ile ilişkilendirilen bu dört öğrenme stilini göstermektedir.

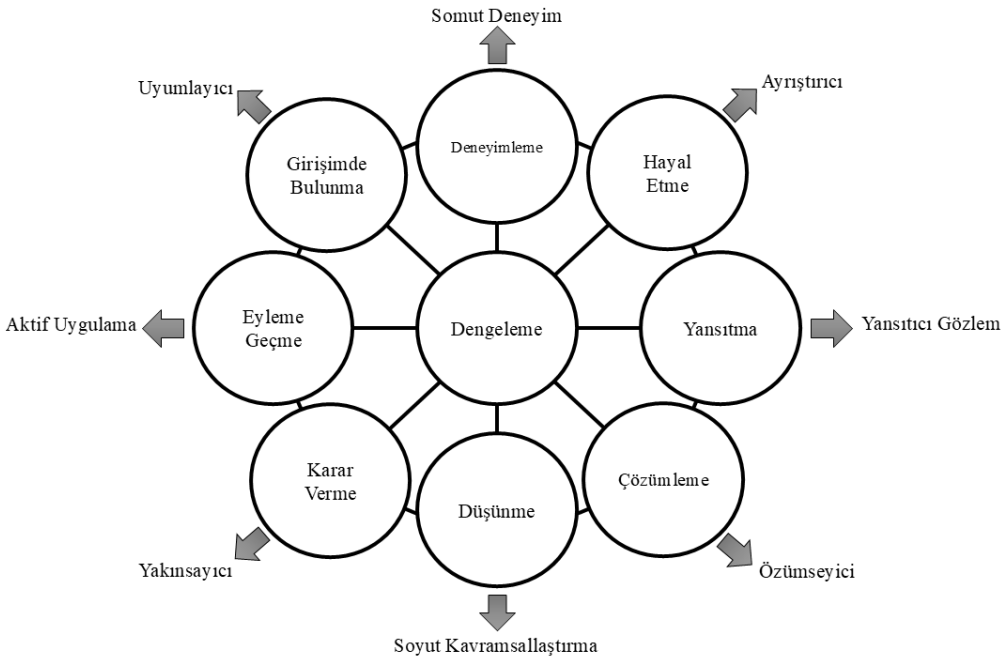
Şekil 2. *Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsüyle Bağlantılı Dört Öğrenme Stili*



Kolb ve Kolb (2005), bireylerin genellikle bu öğrenme stillerinden birini baskın biçimde kullandığını belirtmektedirler. Örneğin, ayrıştırıcı öğrenme tarzına sahip bir birey, geleneksel çözümlerden uzaklaşma eğilimindedir ve genellikle beyin fırtınası yaparak çok sayıda fikir üretmede yaratıcı ve etkindir. Özümseyici bir stile sahip olan birey, deneyimlerini kısa ve mantıklı bir yapıya dönüştürme eğilimindedir. Yakınsayıcı öğrenciler, bilgileri birleştirerek problem çözmeye yönelir ve genellikle pratik düşünme yaklaşımları sergiler. Öte yandan, uyumlayıcı öğrenenler eylem odaklıdır ve fikirleri hemen uygulamaya koyma eğilimindedirler (Kolb & Kolb, 2005; Kolb vd., 2014; Panicucci, 2007).

Kolb (2015), daha sonraki çalışmalarında önceki çalışmalarında belirttiği dört öğrenme stilini dokuza çıkarmış ve bu dokuz stil tipolojisinin, bireysel öğrenme stillerindeki farklı örüntüleri daha net bir şekilde tanımladığını belirtmiştir. Bu dokuz stil, bireysel öğrenme tarzlarının kendine özgü yapısını daha iyi ortaya koymakta ve önceki dört stil tipolojisinde sınırda kalan durumların neden olduğu karışıklıkları azaltmaktadır. Kolb'un dokuz öğrenme stili ile öğrenme döngüsünün dört diyalektiği Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3. *Kolb'un Dokuz Öğrenme Stili ve Öğrenme Döngüsünün Dört Diyalektiği*



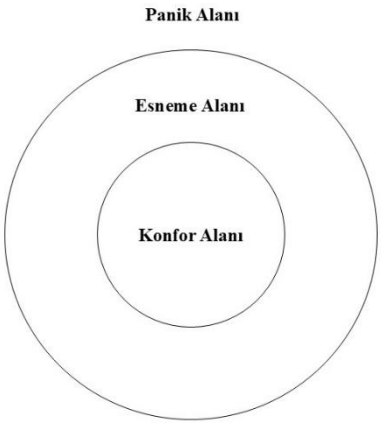
Deneyimsel öğrenme teorisini diğer öğrenme yaklaşımlarından ayıran temel özellik, öğrenme sürecinde doğrudan deneyime odaklanmasıdır (Kolb vd., 2014). Bu yaklaşım, açık ve uygulanabilir yönergeler sunmasının yanı sıra teori ile pratiği güçlü bir şekilde ilişkilendirir. Bununla birlikte, bu yaklaşım öğrencilerin düşünme süreçlerini teşvik etmenin ve öğrenme sürecini geliştirmek amacıyla geri bildirim sağlamanın önemine dikkat çeker. Ayrıca, farklı öğrenme stillerini bir araya getirerek öğrenmenin verimliliğini artırmayı hedefler. Deneyimsel öğrenme bireysel ya da grup temelli olarak uygulanabilir niteliktedir ve çeşitli sınıf düzeylerine,

farklı dönemlere ya da derslere kolaylıkla uyarlanabilir. Deneyimsel öğrenme, tüm bu avantajları sayesinde, eğitim alanında yaygın biçimde tercih edilmektedir (Sharlanova, 2004).

Macera Eğitimi Niçin Kullanılır?

İnsan zihninin üç temel alanı ya da bölgesi olduğundan söz edilebilir. Bunlardan ilki, bireyin kendini güvende ve rahat hissettiği, herhangi bir zorlanma ya da stres yaşamadığı konfor alanıdır. İkinci alan ise esneme alanı olarak adlandırılır; burada bireyin merakı uyarılır, öğrenme sürecinde sınırlı düzeyde bir rahatsızlık ya da zorluk yaşanır ve bu durum öğrenmeyi tetikleyebilir. Üçüncü ve son bölge ise panik alanıdır. Bu alan, yoğun stres ve yükselen adrenalin seviyeleriyle tanımlanır; birey bu koşullar altında öğrenme ortamına uyum sağlayamaz ve bilgi edinimi ciddi şekilde engellenir (Rheingold, 2007; Tang, 2021). Macera eğitimi, bireyleri sıklıkla esneme bölgesine taşıyan deneyimler sunmasıyla dikkat çeker. Alan yazınındaki bulgular, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin en çok esneme bölgesinde gerçekleştiğini göstermektedir. Buna karşılık, bireyin entelektüel gelişimi ve kişisel büyümesi konfor ya da panik alanlarında sınırlı düzeyde gerçekleşir (Hammerquist & Pulju, 2013; Janzen vd., 2016; Rheingold, 2007). İnsan zihninin üç temel alanının, Paniccuci (2007) tarafından geliştirilen görseli Şekil 4'te sunulmaktadır.

Şekil 4. *İnsan Zihninin Üç Temel Alanı*



Macera eğitimi, katılımcıların eylemlerinin başkaları üzerindeki etkilerini fark etmelerine yardımcı olarak, olumlu sosyal etkileşimleri destekleyen davranışların gelişimini teşvik eder. Bu yaklaşım, bireylerin adalet anlayışı ve ahlaki muhakeme becerileri üzerinde de olumlu etkiler yaratmaktadır (Panicucci, 2007). Macera temelli eğitim süreci; benlik kavramı, öz saygı, öz güven, motivasyon ve öz yeterlik gibi kişisel özelliklerin gelişmesine katkı sağlayarak bireyin kişisel gelişimini destekler (Burns vd., 2023). Macera eğitimi ortamında edinilen iş birliğine dayalı deneyimler, grup başarısına ulaşmada iş birliğinin önemine ilişkin anlamlı içgörüler sunmakta ve böylece grup gelişimini teşvik etmektedir. Macera eğitiminin

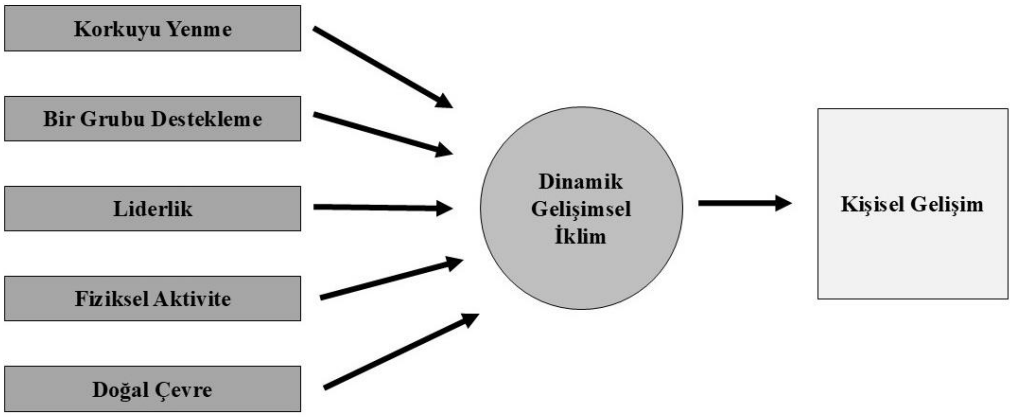
sıklıkla gözlemlenen çıktılarından biri de liderlik becerilerinin gelişimidir. Bu beceriler, motivasyon ve kişisel sorumluluk gibi içsel niteliklerin yanı sıra, başkalarına rehberlik etme, teknik bilgi kullanımı ve kolaylaştırıcılık gibi dışsal unsurları da içermektedir (Ewert & Garvey, 2007). Bununla birlikte, macera temelli öğrenme, duygusal açıdan yoğun içeriklerin aktarımında ve bu konular üzerine yapılan tartışmaların teşvik edilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabilir (Reyneke, 2016). Macera eğitimi hem bireysel hem de grup çalışması biçiminde uygulanabilse de, elde edilen deneyimler kişisel nitelik taşır. Bu bağlamda, aynı macera eğitimi uygulamasına katılan birey veya gruplar, deneyimsel yapının doğası gereği birbirinden farklı kazanımlar elde edebilir (Bunyan, 2011). Bu durumu açıklayan girdi – süreç – çıktı (input – process – output) modeli, Şekil 5'te sunulmaktadır.

Şekil 5. *Girdi – Süreç – Çıktı Modeli*



Şekil 5'te görüldüğü üzere, macera eğitiminde beklenen çıktılara ulaşılabilmesi için, eğitmenin deneyimlerin temelinde yatan süreçleri dikkate alması gerekmektedir (Bunyan, 2011). Bu bağlamda, macera deneyiminin gerçekleştiği çevresel ve sosyal ortam da büyük önem taşımaktadır. Söz konusu ortam, bireyin korkularının üstesinden gelmesi, güvenli ve teşvik edici bir grup ortamına katılım, yetkin bir liderin varlığı, fiziksel etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve doğal bir çevrede bulunulması olmak üzere beş temel unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurlar bir araya gelerek, bireysel gelişimi destekleyebilecek dinamik bir öğrenme ortamı oluşturur. Barrett ve Greenaway'in (1995, akt. Bunyan, 2011) geliştirdiği dinamik macera ortamı modeli Şekil 6'da sunulmaktadır.

Şekil 6. *Dinamik Macera Ortamı Modeli*



Yaygın olarak uygulanan bir öğrenme yaklaşımı olarak macera eğitimi, katılımcıların gelişimini desteklemek amacıyla tasarlanmış etkinliklerden oluşur. Bu etkinlikler; meydan okuma, dayanışma, içsel doyum, anlamlılık ve eğlence gibi temel unsurları içermektedir. Özellikle bu etkinliklerin, katılımcılara uygun olması; yaratıcı düşünceyi teşvik etmesi, ekip çalışması yoluyla güveni artırması, sağlıklı risk almayı özendirmesi, başlangıç başarılarının üzerine inşa edilmesi ve öğrenme sürecine eğlence katması beklenmektedir (Hunt, 2007). İyi yapılandırılmış ve etkili biçimde yürütülen bir macera oturumu, katılımcıların motivasyonunu artırmakta, daha fazlasını istemelerine neden olmakta ve onlara psikolojik ve duygusal tatmin sağlamaktadır (Ritson, 2016). Macera eğitimi dersleri aynı zamanda öğrencilerin etkili iletişim kurma ve iş birliği yapma becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, iletişim, güven ve ekip çalışması gibi sosyal beceriler gelişmekte ve bu gelişim, öğrencilerin problem çözme ve öğrenme hedeflerine ulaşma süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır (Albedry vd., 2023).

Macera Eğtimi Nasıl Planlanır?

Macera eğitimi çıktıları; katılımcı, grup, eğitmen, fiziksel ortam, etkinlikler ve süreç gibi temel program unsurları tarafından şekillendirilir (Berry, 2011).

Katılımcı. Katılımcı unsuru, herhangi bir macera eğitimi oturumu düzenlerken göz önünde bulundurulması gereken en önemli unsurdur çünkü katılımcıların önceden var olan bilgi, beceri ve deneyimleri planlama sürecini büyük ölçüde etkiler (Berry, 2011; Ritson, 2016).

Grup. Macera eğitiminin sonuçları büyük ölçüde grubun özelliklerinden etkilenmektedir. Grup üyelerinin birbirleriyle nasıl iletişim kurdukları, elde edilen sonuçlar üzerinde belirleyici bir rol oynayabilmektedir (Berry, 2011). Buna ek olarak, grup büyüklüğü de önemli bir değişkendir; zira büyük gruplar etkin bir şekilde iş birliği yürütmekte zorlanabilirken, küçük gruplar bireysel niteliklerin ve potansiyelin tam anlamıyla ortaya çıkmasını engelleyebilir. Ayrıca, grubun yaş ve cinsiyet dağılımı, katılımcıların aynı coğrafi bölgede yaşayıp yaşamadıkları ya da deneyimsel öğrenme oturumları dışında da birbirleriyle uyum içinde olup olmadıkları gibi unsurlar da grup dinamikleri ve performans üzerinde anlamlı etkiler yaratabilir. Bu bağlamda, grup üyelerinin bir bireyler topluluğundan ziyade işleyen bir birim olarak hareket edebilme düzeyi, aralarındaki iş birliğinin niteliğini belirlemektedir (Ritson, 2016).

Eğitmen. Macera eğitimi oturumlarında *öğretmen, koç, eğitmen* ve *rehber* gibi terimler çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır (Berry, 2011). Bu bağlamda, eğitmen; macera

eğitimi öncesinde, sürecin içinde ve sonrasında, öğrencilerin düşünme, bilgiyi bütünleştirme ve uzun vadeli değişimi sürdürme becerilerini geliştirmelerine yol gösteren bir rehber rolü üstlenir. Etkili bir eğitmenin, grup dinamiklerini yönetme, esnek liderlik uygulamaları geliştirme ve grup değerlendirmesi yapma gibi temel alanlarda yetkinliğe sahip olması beklenir (Gass & Stevens, 2007). Bununla birlikte, eğitmen; öğrenme hedeflerini açık bir biçimde tanımlamalı, güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmalı, öğrencilerin farklı bağlamlarda uygulayabileceği teknikleri onlara sunmalı ve edindikleri macera temelli deneyimleri okul ya da ev yaşamına entegre edebilmelidir (Beightol vd., 2012).

Fiziksel Ortam. Bireylerin aşina olmadıkları bir çevrede bulunmaları, farklı tepkiler vermelerine neden olabilir. Böyle durumlarda kendilerini daha az emin hissederler, yaptıkları şey konusunda daha gergin olurlar. Bu durum, onları daha alıcı ve tepki veren hale getirir, alışık olmadıkları şeyleri denemeye daha istekli olurlar. Bu süreç, bireylerin korku algılarını artırmakla birlikte başarı hissini de pekiştirebilir. Macera eğitimi, bireyleri alışılmış bağlamlardan uzaklaştırarak, birbirleri üzerindeki rutin etkilerinden geçici olarak soyutlar ve onları yeni deneyimlerle karşı karşıya getirir (Ritson, 2016). Yeni ve farklı bir çevre, davranış değişimini tetikleyebilir; zira katılımcılar bu tür ortamlarda yeni bir kimlik algısı geliştirme potansiyeline sahiptirler (Berry, 2011). Bununla birlikte, macera eğitiminin mutlaka vahşi, izole ya da zorlu ortamlarda gerçekleştirilmesi gerekmez. Aşamalı olarak tasarlanmış bir macera öğrenme programı, okul bahçesi gibi iyi bilinen mekânlardan başlayarak giderek çeşitlenen alanları kapsayacak şekilde yapılandırılabilir. Macera eğitimi yalnızca okul ortamlarıyla sınırlı kalsa dahi, merak uyandırma, kuramsal temellerle bağlantı kurma ve öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu artırma gibi işlevleri yerine getirebilir (Ritson, 2016). Okul içinde ve dışında macera temelli etkinliklerin kullanımının yaygınlaşması, çocukların ve sonrasında yetişkin bireylerin aktif yaşamdan keyif almayı keşfetmelerine; buna ek olarak, yeni beceriler kazanma ve fiziksel kondisyonlarını koruma avantajlarını elde etmelerine katkı sağlayabilir (Kelly & Potter, 2011). Aynı zamanda, sağlıklı yaşam alışkanlıklarının teşvik edilmesi, yaşam ve çalışma hayatı için gerekli becerilerin kazandırılması ve çevresel sürdürülebilirlik bilincinin aşılanması, macera eğitiminin, uygulandığı ortamlarda bireylere sağladığı başlıca kazanımlardandır (Potter vd., 2012). Motive edici yönleri sayesinde açık havada öğrenme, katılımcıların güçlü kişiler arası beceriler geliştirmelerine, üst düzey düşünme becerilerini etkin biçimde kullanmalarına, etkili iletişim ve iş birliği kurmalarına ve öğrenmeye hazırlık düzeylerini artırmak üzere öz yeterliklerini geliştirmelerine olanak tanır (Hunt, 2007; Nikbay-Arslantaş & Bavlı, 2022).

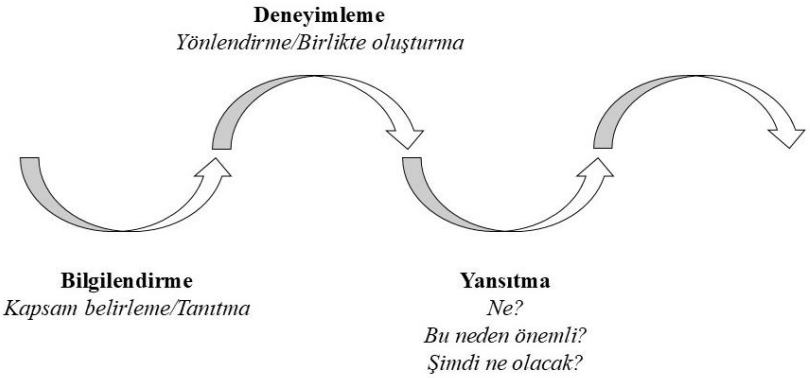
Etkinlikler. Macera eğitimi, yalnızca kuralların ezberlenmesinin ötesine geçen bütüncül bir öğrenme yaklaşımıdır. Etkili bir öğrenme deneyimi sunabilmesi için dikkatli

planlama, nitelikli donanım, uygun zamanlama ve mekân seçimi, güvenlik önlemleri ve katılımcıların istekli tutumlarını içermesi gerekir (Hunt, 2007). Etkinlikler düzenlenirken katılımcıların öğrenme gereksinimlerine yanıt verecek anlamlı deneyimler sunması hedeflenir. Bu doğrultuda, etkinlik seçimi süreçlerinde eleştirel düşünme, alan yazını ve kuramsal temellerden yararlanılır (Berry, 2011).

Faaliyetlerin türüne göre, macera etkinlikleri dış mekanlarda yapılabileceği gibi gerekli donanımın sağlandığı iç mekanlarda da yapılabilir. Örneğin tesis temelli macera programları, doğal ortamlar yerine spor salonları veya kapalı alanlarda gerçekleştirilir. Özel ekipmanların kullanıldığı bu etkinlikler, katılımcılara etkileşim, öğrenme ve problem çözme fırsatları sunar. Doğal ortamlar fiziksel zorluklar sağlarken, tesis temelli etkinlikler bu zorlukları kontrollü biçimde yeniden oluşturur. Macera eğitimi faaliyetlerinin büyük çoğunluğu buz kırıcı grup çalışmaları, sorumluluk almayı gerektiren görevler, güven geliştirme etkinlikleri ve diğer destekleyici uygulamalar olmak üzere dört temel kategori altında toplanabilir ve uygulama esnasında faaliyetler genellikle bu sırayla uygulanır (Hunt, 2007). Zorluk, beceri geliştirme ve başarı unsurlarının dengeli bir şekilde bir araya getirilmesi, yalnızca bir etkinliğin tamamlanmasından öte, bireysel gelişimi destekler. Macera eğitiminde elde edilen kazanımlar, doğrudan etkinliklerin kendisinden değil; bu etkinliklerin taşıdığı özelliklerden kaynaklanır. Katılımcıların aşırı zorlanarak motivasyon düşüklüğü yaşamalarını önlemek ve süreç boyunca gelişim ve öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla, problem durumları bütüncül bir yaklaşımla ve artan zorluk derecelerinde yapılandırılmalıdır (Ritson, 2016).

Bir macera programının verimliliğini artırmanın yaygın olarak kabul gören yollarından biri, planlama aşamasında açık ve belirli hedeflerin tanımlanmasıdır. Bu doğrultuda, etkili bir macera eğitimi programı tasarımında ilk adım, katılımcıların ihtiyaçlarının sistematik biçimde belirlenmesidir. Ardından, bu ihtiyaçlara uygun öğrenme çıktıları tanımlanır ve uygulama süreci belirlenen çıktılar ışığında yapılandırılır. Programın uygulanmasını takiben bir yansıtma oturumu düzenlenir ve bu oturumdan elde edilen bulgular, izleyen uygulama süreçlerinin planlanmasında rehber olarak kullanılır (Berry, 2011). Eğitsel amaç taşıyan her macera deneyimi üç temel öğe içermelidir: *deneyimin önceden yapılandırılması (bilgilendirme), deneyimin gerçekleştirilmesi (deneyimleme)* ve *deneyimin değerlendirilerek sorgulanması (yansıtma*). Şekil 7, macera eğitiminin kuramsal altyapısını yansıtan ve deneyimsel öğrenmenin ideal bileşenlerini betimlemek için sıkça başvurulan dalga metaforunu göstermektedir (Panicucci, 2007).

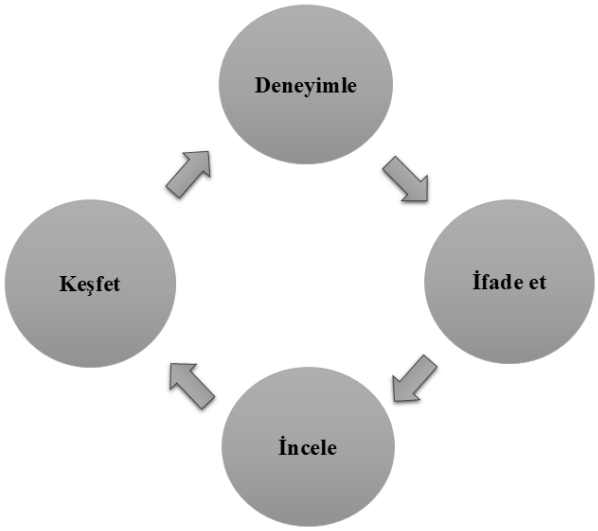
Şekil 7. *Deneyimsel Öğrenmenin İdeal Bileşenleri*



Şekil 7'de gösterildiği gibi, eğitmen öğrencilerin etkinliğe katılmalarını sağlamak için etkinliği ayrıntılı bir şekilde anlatır. Öğrenciler etkinliği tamamladıktan sonra, değişimi sağlamak için bir yansıtma oturumu gereklidir (Panicucci, 2007).

Yansıtma Süreci. Yansıtma, bireylerin yaşadıkları deneyimleri anlamlandırmalarına yardımcı olmak amacıyla bilgilerin bir araya getirilmesi ve yapılandırılması sürecidir. Bu kavram genellikle değerlendirme, gözden geçirme ve bilgilendirme gibi terimlerle birlikte ele alınır ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yansıtmanın temel amacı, katılımcıların geçmiş deneyimlerini tarafsız bir şekilde yeniden yaşamalarını sağlamak, bu deneyimlerin anlamını ortaya çıkarmak ve yapıcı bir dönüşüm sürecini desteklemektir. Bu bağlamda, rehberlik eden eğiticinin rolü; katılımcıların bireysel düşünmeyle ulaşabileceklerinin ötesine geçmelerine olanak tanıyacak şekilde süreci yapılandırmaktır (Berry, 2011). Yansıtma, genellikle faaliyetin ardından gerçekleştirilen bir süreçtir ve katılımcıların deneyimlerini, duygularını ve önemli anlarını sistematik biçimde değerlendirmelerine imkân tanır. Katılımcılar, deneyim sırasında neleri farklı yapabileceklerini düşünerek, yaşananları kendi yaşam öyküleri, geçmiş deneyimleri ve günlük yaşantılarına nasıl entegre edebilecekleriyle ilişkilendirirler (Ritson, 2016). Bu süreci yapılandırmak amacıyla Greenaway (1993) tarafından geliştirilen dört aşamalı gözden geçirme modeli, kimi zaman döngüsel bir yapı olarak sunulmaktadır. Bu yöntem, katılımcıların önce deneyim sırasında neler yaşandığını anlatmalarını, ardından bu süreçte hissettikleri duyguları paylaşmalarını, bu duygular üzerinde düşünmelerini ve nihayetinde yaşananları daha geniş bir bağlamda değerlendirmelerini öngörmektedir (Bunyan, 2011). Greenaway'in gözden geçirme modeli Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8. *Greenaway'in Gözden Geçirme Modeli*



Yansıtma oturumu aracılığıyla öğrenme süreci geliştirilir, deneyim daha keyifli hale gelir, süreç analiz edilir, bağlantılar kurulur ve kişinin öğrenme kapasitesi geliştirilir (Bunyan, 2011).

Macera Eğitimi ile İlgili Araştırmalar

Macera eğitimi araştırmaları çeşitli disiplinleri kapsar ve sürekli olarak öğrenmeye, kişisel gelişime ve zihinsel esenliğe olan çeşitli katkılarını vurgular. Remmen ve Iversen'in (2023) de belirttiği üzere, açık hava temelli macera eğitimi uygulamaları; fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler ve yabancı diller gibi çeşitli alanlarda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici bir rol oynamaktadır. Nikbay-Arslantaş ve Bavlı (2022) tarafından Avrupalı ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada da açık hava eğitiminin matematik, biyoloji, edebiyat, görsel sanatlar ve tarih derslerine katkı sağladığı saptanmıştır. Söz konusu bulgular, açık hava eğitiminin karmaşık kavramların anlaşılmasını kolaylaştırma, bilginin kalıcılığını ve akademik başarıyı artırma, ayrıca öğrencilerin motivasyon, eleştirel düşünme, iş birliği, öz güven ve öz yeterlik düzeylerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır. 1997 ile 2015 yılları arasında macera eğitimi ve beden eğitimi üzerine gerçekleştirilen çalışmaları inceleyen bibliyometrik bir analiz, macera temelli etkinliklerin beden kültürüyle ilişkilendirilebileceğini ve öğrencilerin duyuşsal, bilişsel, psikomotor ve sosyokültürel gelişim alanlarına katkı sunduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, bu tür etkinliklerin bireylerde bireysel sınırın ötesine geçme, öz denetim ve özerklik gibi nitelikleri desteklediği de rapor edilmiştir (Helegda vd., 2019). Chang (2021), açık hava programlarının özellikle kadın öğrenciler arasında özerklik gelişimini desteklemede uzun vadeli etkilerine dikkat çekmiştir. Richmond vd. (2018) ise açık hava macera eğitiminin sosyal bağlılık, liderlik ve öz güven gelişimine katkılarını incelemiş; bu eğitimin okul kültürü ve kişiler arası ilişkilerde

olumlu değişimlere zemin hazırladığını vurgulamışlardır. Yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen bir çalışmada Cooley vd. (2016), öğrencilerin grup çalışması becerilerinde kayda değer gelişmeler gözlemlendiğini ve katılımcıların yüksek düzeyde memnuniyet ile daha iş birlikli tutumlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Macera eğitiminin öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisini inceleyen Ganea ve Grosu (2020), öğrencilerde liderlik kapasitesinin, iş birliğine dayalı ekip çalışması yetkinliğinin ve sosyal etkinliklere katılım becerilerinin olumlu yönde geliştiğini ortaya koymuşlardır.

Açık hava macera eğitiminin akademik ve sosyal kazanımların yanı sıra ruh sağlığı üzerinde de anlamlı etkiler yarattığı görülmektedir. Fang vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışması, ruh sağlığı, program süresi ve grup dinamikleri gibi faktörlerden etkilenen ergenlerin öz yeterlik düzeylerinde iyileşmeler olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde, Ang vd. (2014) tarafından yürütülen araştırmada, beş günlük Outward Bound Singapur programının okula devamlılık ve derslere katılım üzerinde olumlu etkiler sağladığı belirlenmiştir. Down vd. (2023), bir ortaokul programında ergenler ve öğretmenlerin macera eğitimine dair algılarını incelemiş; öz yeterlik, psikolojik dayanıklılık, özerklik ve sosyal bağlar gibi temaları belirlemiş ve öğrencilerin kendi potansiyellerini gerçekleştirme fırsatlarını değerli bulduklarını ortaya koymuşlardır. Mutz ve Müller (2016), açık hava eğitimine katılımın ruh sağlığı açısından farkındalık düzeyini artırdığını, yaşam doyumunu yükselttiğini ve stres düzeyini azalttığını vurgulamışlardır. Mutz ve Müller (2020) tarafından yürütülen bir başka çalışmada ise, macera eğitimi süresince katılımcıların öz yeterlik, öz saygı ve ruhsal denge düzeylerinde genel olarak olumlu yönde artışlar gözlenmiştir. Bu bağlamda, program süresince ustalık deneyimi kazanan bireylerin daha yoğun etkiler yaşadığı ifade edilmiştir. Allan ve Kenna (2019), kamp temelli deneyimlerin özellikle beceri edinimi ve sosyal ilişkiler yoluyla psikolojik dayanıklılığı artırma potansiyeline sahip olduğunu belirtirlerken; Brown vd. (2024), düşük gelirli ancak akademik olarak başarılı lise öğrencileriyle gerçekleştirilen bir hafta sonu programında kişisel gelişim, aidiyet ve ekip oluşturma temalarının öne çıktığını ortaya koymuşlardır. Macera eğitiminin katılımcıların duygusal ve sosyal becerilerinin yanı sıra bilişsel düzeyde de etkili olduğunu ortaya koyan bir çalışmada, bu tür programların temel ve ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin memnuniyet düzeylerini, bilgi ve becerilerini ve mesleki davranışlarını olumlu yönde geliştirdiği belirlenmiştir. Katılımcıların mesleki gelişimlerinde ilerleme kaydedilmiş ve deneyimsel öğrenme stratejilerini kendi sınıf ortamlarına entegre ettikleri gözlemlenmiştir (Holland vd., 2024).

Macera eğitimi, belirli becerilerin gelişimini destekleyerek bireysel gelişimi teşvik etmektedir. Riley vd. (2024), açık hava programlarında bağımsız ve doğrudan yaşantıya dayalı

deneyimlerin kişiler arası becerileri, sorumluluk duygusunu ve eleştirel düşünme yetisini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Albedry vd. (2023), macera temelli derslerin lise öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme yeterliliklerini, öz farkındalıklarını, psikolojik dayanıklılıklarını ve fiziksel etkinlik düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını; iletişim ve ekip çalışmasının ise öne çıkan kazanımlar arasında yer aldığını belirtmişlerdir. Koszałka-Silska vd. (2021) ise, ergen erkek öğrenciler arasında özellikle girişkenlik ve sosyal ortamlarda etkin biçimde yer alma gibi sosyal yetkinlik alanlarında kayda değer gelişmeler gözlemlendiğini bildirmişlerdir. Bu bulgular, macera eğitiminin yalnızca geleneksel akademik bağlamlarla sınırlı kalmayıp, çok yönlü gelişimsel katkılar sunduğuna işaret etmektedir.

Macera eğitiminin duygusal denge ve uyum sağlama becerilerini geliştirme potansiyelini de öne çıkaran çalışmalar yapılmıştır. Allan vd. (2024) ile Davidson ve Ewert (2022) dayanıklılık, psikolojik iyi olma hali ve kaygı ve umutsuzlukla başa çıkma mekanizmalarında iyileşmeler olduğunu bildirmişlerdir. Mann vd. (2023), öğrencileri yatılı okul tarzı bir topluluk içinde doğa temelli eğitime dâhil eden Glengarry programının motivasyonu ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğini ortaya çıkarmışlardır. Lynch vd. (2024) açık hava eğitimini stres azaltmanın yanı sıra liderlik ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesiyle ilişkilendirmişlerdir. Son olarak, Mygind vd. (2019), sistematik bir derlemede, bu bulguları desteklemiş ve benlik saygısı, dayanıklılık ve akademik performans gibi kazanımlara dikkat çekmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde yapılan çalışmalar, macera eğitiminin bilişsel, sosyal ve duyuşsal boyutları kapsayan bütüncül gelişimi teşvik etme konusundaki dönüştürücü etkisine dikkat çekmektedir.

Özetle, macera eğitimi akademik öğrenme, ruh sağlığı ve kişisel gelişime katkıları açısından kapsamlı bir şekilde araştırılmış olmakla birlikte macera eğitimi ile birleştirilen dil öğrenimi nispeten yeni ve az keşfedilmiş bir alandır. Ancak mevcut çalışmalar, macera eğitiminin öz güveni teşvik ederek ilgi çekici ve hayata dair öğrenme deneyimleri yaratarak dil öğrenenler için benzersiz fırsatlar sunduğunu göstermektedir.

Macera Eğitimi ve Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenimi

Araştırmalar, macera eğitiminin eğitsel ve psikolojik faydalarını kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır; ancak bu yaklaşım, yabancı dil öğretimi alanında henüz yeni yeni uygulanmaya başlamıştır (Bauman, 2023). Her bir macera eğitimi oturumu, konuşma ve dinleme becerilerinin yanı sıra dile dayalı etkileşimleri de içeren yansıtıcı etkinlikler barındırmaktadır (Karppinen, 2012). Bu nedenle, macera eğitimi etkinliklerinin dilsel engelleri aşma potansiyeline sahip olduğu ileri sürülmektedir (Ritson, 2016). Her ne kadar macera eğitimi ile İngilizce öğrenimini bir araya getiren çalışma sayısı sınırlı olsa da, mevcut bulgular

umut verici niteliktedir. Örneğin, Neville vd. (2023), Avusturalyalı ortaöğretim öğrencileri arasında yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı gelişmeler gözlemlemiş ve bu gelişmeyi sakin dış mekân ortamına ve dikkat çekici öğretim yöntemlerine bağlamışlardır. Koparmal ve Lane (2024), doğa günlüğü tutmanın İngilizce öğrenen öğrencileri yazılı üretime teşvik ettiğini ve öğrencilerin çevresel farkındalıklarını artırdığını ortaya koymuşlardır. Bauman (2023) ise açık hava macera eğitiminin doğrudan dil gelişimine katkı sağlamasa da, konuşma kaygısını azalttığını ve dil kullanımına uygun destekleyici bir öğrenme atmosferi sunduğunu belirtmiştir. Myhre ve Fiskum'un (2021) çalışmasında, açık hava ortamlarının Norveçli öğrencilerin İngilizce konuşma akıcılığını geliştirdiği; bununla birlikte, öğrencilerin güven, motivasyon ve iletişim kurma isteklerini artırdığı bulunmuştur. Öte yandan, Lin ve Shih (2015) tarafından yürütülen bir çalışmada, altı adet klasik macera eğitimi etkinliği dijital oyunlara dönüştürülerek, ekip oluşturmayı hedefleyen etkileşimli bir yüz yüze kurs kapsamına alınmıştır. Elde edilen bulgular, katılımcıların macera eğitimi de dâhil olmak üzere problem çözme becerileri, kişiler arası ilişkiler ve oyun temelli etkinlikler gibi öğrenme bileşenlerine ilişkin olumlu görüşler taşıdığını ortaya koymuştur.

Macera eğitimi ikinci dil öğrenme alanında çok sık kullanılmamış olsa da yeni bir dili öğrenmek için kullanılan yöntemlerle ortak yönlerinin olması ikinci dil öğrenmede kullanılma potansiyeli sunmaktadır. Örneğin, dil öğretiminde sıklıkla kullanılan görev temelli öğrenmede (Task Based Language Teaching) olduğu gibi macera eğitiminin iletişimi öncelemesi, iş birliği yapılan öğrenme ortamı sunması, öğretmenin kolaylaştırıcı rolünde olması, etkinliklerin basitten karmaşığa doğru yapılması, görev temelli öğrenmede ana görevden önce ön görev, sonrasında son görev olması aynı şekilde macera eğitiminde de etkinliklerde bilgilendirme, uygulama ve yansıtma oturumlarının olması macera eğitiminin dil öğrenme alanında uygulanabilir olduğuna işaret etmektedir (Bauman, 2023). Bütün bunlara ilaveten dil öğrenirken öğrencilerin sadece dil ile ilgili problemlerle değil duyuşsal problemlerle de karşılaştığı dikkate alındığında macera eğitiminde öğrencilerin kişisel, duygusal ve duyuşsal açıdan elde ettiği kazanımlarla macera eğitiminin öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

Macera Eğitimi ve Öz Yeterlik

Macera eğitimi genellikle kendiliğinden gelişen bir süreçtir ve öğrencileri hedef dile gerçek yaşam bağlamlarında maruz bırakır. Öğrenciler eğitmenler ve grup üyeleriyle etkileşime geçtikçe, hem dil yeterlikleri hem de iletişim konusundaki öz güvenleri artar (Ritson, 2016). Bu tür etkinlikler doğası gereği ekip çalışması, problem çözme ve etkili iletişim becerileri gerektirir; dolayısıyla katılımcıların iş birliği içinde çalışmaları ve açık bir şekilde iletişim

kurmaları beklenir (Tannehill & Dillon, 2009). Macera eğitimi aynı zamanda bireylerin belirli bir görevi tamamlama konusundaki inançları, yani öz yeterliklerini geliştirmede de etkili bir uygulamadır (Brown vd., 2024; Christian vd., 2021; Down vd., 2023; Fang vd., 2021; Hattie vd., 1997; Mutz & Müller, 2016; Mygind vd., 2019; Neill, 1997; Richmond vd., 2018; Rose vd., 2018). Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik doğrudan başarı deneyimi (ustalık deneyimi), başkalarının deneyimlerini gözlemleme (dolaylı deneyim), sözel ikna ve bireyin fizyolojik ve duygusal durumu olmak üzere dört temel kaynaktan beslenir. Bu dört kaynak, yerinde öğretmen müdahaleleriyle öğrenme ortamına entegre edilebilir (Xu vd., 2022) ve macera eğitimi, bu kaynakları etkili biçimde bir araya getirebilecek yapısal özelliklere sahiptir. Nitekim, macera eğitimi grup dinamiklerini iyileştirme ve olumsuz duyguları azaltma potansiyeline sahiptir (Bauman, 2023). Grup çalışmaları sırasında öğrenciler hem akranlarını hem de öğretmenlerini gözlemleyerek dolaylı öğrenmeyi deneyimler; bu da öğrenme süreçlerine olumlu yansır ve öğrencilerin öz yeterlik algılarının güçlenmesini destekler (Xu vd., 2022). Macera eğitimi sürecinde öğretmenler her adımı titizlikle planlamakta, öğrenciye destek olarak rehberlik etmekte ve sürece yönelik geri bildirimlerle öğrenmeyi kolaylaştırmaktadırlar (Ritson, 2016). Bu uygulamalar, öğrencilerin öz yeterlik inançlarının gelişmesine ve görevleri başarıyla tamamlamalarına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Zimmerman, 1995).

Macera eğitimi ile öz yeterlik arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar, bu eğitim yaklaşımının öz yeterlik düzeylerini olumlu yönde etkilediğini tutarlı bir şekilde ortaya koymuştur. Örneğin, Taniguchi vd. (2017), macera eğitiminin kompozisyon yazma öz yeterliği üzerinde olumlu bir etki yarattığını saptamışlardır. Benzer şekilde, Richmond vd. (2018), macera eğitiminin liderlik becerilerine yönelik öz yeterliği artırdığını bildirmişlerdir. Türkiye bağlamında yapılan bir çalışmada ise Nikbay-Arslantaş ve Bavlı (2022), açık hava etkinliklerinin yüksek düzeyde öz yeterlik, öğrenmeye açıklık, üst düzey düşünme becerilerinin kullanımı, kişiler arası etkileşim, iletişim ve katılımcılar arası iş birliğini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, Cooley vd. (2016), üniversite düzeyindeki öğrencilerin grup çalışması becerilerini geliştirmek amacıyla yürüttükleri çalışmada, macera eğitiminin hem grup içi etkileşimi hem de bireysel öz yeterliği güçlendirdiğini göstermişlerdir.

Sonuç olarak, macera eğitiminin sunduğu otantik öğrenme ortamı, öğretmenin destekleyici rehberliğiyle birleştiğinde, öğrencilerin öğrenme sürecine dair sahip oldukları psikolojik engellerini azaltmaya yardımcı olmaktadır (Bauman, 2023). Bu süreç, öğrencilerin öz yeterlik inançlarında anlamlı bir artışa katkı sunmaktadır.

Özet

Bu bölümde, ilk olarak konuşmanın tanımı ve işlevleri sunulmuştur. Ardından, İngilizce konuşmada karşılaşılan zorlukların kapsamlı bir değerlendirmesi, konuşma becerilerini öğretme, geliştirme ve değerlendirme yöntemleri ile bu alandaki ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

Sonraki bölümde, bu çalışmanın ikinci anahtar kavramı olan öz yeterlik tanıtılmış; öz yeterlik kaynakları, işlevleri ve nasıl geliştirilebileceği tartışılmıştır. Öz yeterlik ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi üzerine yapılan çalışmalar incelendikten sonra, öz yeterlik ve konuşma becerileri arasındaki ilişki, ilgili çalışmalara dayanarak açıklanmıştır.

Son bölümde, macera eğitimi hakkında kapsamlı bilgi sunulmuş, eğitimin tarihçesi ve teorik arka planı ele alınmıştır. Macera eğitiminin işlevi ve planlanmasının ardından, macera eğitimi üzerine yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Son olarak, macera eğitimi ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi, ilgili araştırmalara dayanarak incelenmiş ve bölümün son kısmında macera eğitimi ile öz yeterlik arasındaki ilişkiye genel bir bakış sunulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Giriş

Bu bölümde çalışmanın yöntemsel çerçevesi ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Araştırma yöntemi ve araştırma sorularıyla başlanılan bu bölümde; araştırma sahası, katılımcılar, veri toplama araçları, pilot uygulama, veri toplama süreci ve veri analizine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca, çalışmanın geçerliği, güvenirliği ve etik ilkeleri ele alındıktan sonra bölümün kısa bir özeti ve süreci özetleyen bir akış şeması ile bu bölüm sona ermektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın temel amacı, macera eğitiminin öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlikleri üzerindeki etkilerini incelemek ve yabancı dil bağlamında macera eğitiminin verimliliğini öğrencilerin algıları aracılığıyla ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için araştırma yöntemi olarak karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel yaklaşımların birleştirilmesiyle yürütülen çalışmalardır (Johnson vd., 2007). Bu tür araştırma yaklaşımı; üçgenleme, tamamlayıcılık, geliştirme, sorgulama ve genişletme gibi çeşitli amaçlarla tercih edilmektedir (Greene vd., 1989). Nicel ve nitel veri toplama araçlarının etkili bir şekilde birlikte kullanımı, tek başlarına kullanıldıklarında elde edilenden daha güvenilir ve kapsamlı bilimsel sonuçlar sunabilir. Bu tür çoklu yaklaşımların entegrasyonu, daha zengin ve ayrıntılı veriler üreterek araştırma konusunun derinlemesine anlaşılmasını sağlayabilir (Creswell, 2009; Mertens, 2010). Nicel çalışmalar, bir teorinin anlamını, değişkenlerin nasıl kullanıldığını ve teorinin araştırmadaki yerini sorgularken (Creswell, 2009); nitel çalışmalar nicel çalışmalara derinlik kazandırabilir. Nitel çalışmalar, katılımcıların konuyla ilgili algılarının ve çabalarının, hedeflenen sonuçlara ulaşmada nasıl bir rol oynadığını değerlendirmeye olanak tanır (Patton, 2002). Karma yöntem yaklaşımı zamanlama, öncülük ve birleştirme olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır (s. 363). Araştırmada nicel ve nitel veri toplama ile analiz süreçlerinin ne zaman ve hangi sırayla gerçekleştirileceği zamanlama kavramı ile açıklanır. Toplanan her bir veri türüne verilen oransal önem veya öncelik ise öncülük olarak tanımlanır. Üçüncü temel bileşen olarak birleştirme, nicel ve nitel yöntemlerin araştırma sürecine nasıl entegre edildiğini ifade eder. Bu entegrasyon; veri toplama, veri analizi ya da elde edilen bulguların yorumlanması gibi araştırma sürecinin herhangi bir aşamasında gerçekleşebilir (Tavakoli, 2012). Bu çalışmada yakınsak (eş

zamanlı) karma yöntem tasarımı tercih edilmiştir. Yakınsak strateji kullanıldığında, araştırmacı eş zamanlı olarak hem nicel hem de nitel veriler toplar ve bu iki veri kümesini karşılaştırarak aralarındaki farklılıkları, örtüşmeleri ya da bunların birleşimini analiz eder. Bu yöntem genellikle, bir yöntemin sınırlılıklarını diğerinin güçlü yönleriyle dengelemek ve böylece araştırmanın genel geçerliğini ve güvenirliğini artırmak amacıyla tercih edilir (Creswell & Plano-Clark, 2018). Yakınsak tasarımlarda, nicel ve nitel yaklaşımlara eşit derecede önem verilir; ancak bazı durumlarda yöntemlerden biri diğerini takip edebilir (McMillan & Schumacher, 2014). Bu çalışmada izlenen veri toplama süreci, yakınsak (eş zamanlı) karma desenin temel ilkeleri doğrultusunda kurgulanmıştır. Araştırmanın başlangıcında, katılımcıların İngilizce konuşma başarıları ve öz yeterlikleri ile ilgili mevcut düzeylerini belirlemek amacıyla ön testler uygulanarak nicel veriler elde edilmiştir. Bu aşama, müdahale öncesi durumun objektif bir şekilde ortaya konmasına olanak sağlamıştır. Uygulama süreci boyunca araştırmacı, yapılandırılmış gözlem formları aracılığıyla sistematik gözlemler yapmış ve uygulamanın doğal ortamında gerçekleşen bu gözlemler sayesinde, sürecin işleyişine ve katılımcıların öğrenme deneyimlerine ilişkin bağlamsal nitel veriler toplanmıştır. Uygulamanın hemen ardından son testler ile nicel verileri elde edilmiş ve böylece müdahalenin etkisi, ön test - son test karşılaştırmasıyla analiz edilebilir hale gelmiştir. Son testlerin ardından gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle katılımcıların deneyimleri, düşünceleri ve uygulamaya ilişkin algıları derinlemesine incelenmiş; bu nitel veriler, nicel bulgulara açıklayıcı bir bağlam sunmuştur. Son olarak, uygulamanın üzerinden belirli bir süre geçtikten sonra (dört hafta) uygulanan gecikmeli son test ile müdahalenin kalıcılığı değerlendirilmiş ve uzun vadeli etkisine dair nicel veriler toplanarak araştırmanın bütüncül yapısı tamamlanmıştır.

Bu çalışmada, müdahalenin katılımcılar üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla yarı deneysel tek gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır (Creswell, 2009). Bu desenin kullanıldığı çalışmalarda, katılımcılar bağımlı bir değişken açısından hem müdahale öncesinde (ön test) hem de müdahale sonrasında (son test) değerlendirilir. Bu tasarımın bir kontrol grubu içermemesi ve zamanla oluşabilecek yıpranma ya da olgunlaşma gibi dış etkenlerin sonuçlar üzerinde etkili olabilme ihtimali nedeniyle eleştirilere açık olsa da (Mertens, 2010) çalışmaya gecikmeli son test eklenerek iç tutarlılığının artırılması ve elde edilen sonuçların kalıcılığının ölçülmesi hedeflenmiştir (McMillan & Schumacher, 2014). Bununla birlikte, çalışmanın yürütüldüğü okullarda sınırlı sayıda uygun öğrenme ortamının bulunması ve tüm katılımcı öğrencilerin uygulamadan yararlanmasının etik açıdan daha uygun görülmesi, tek gruplu yarı deneysel desenin tercih edilmesini gerekli kılmıştır. Ayrıca, araştırmanın temel amacı gruplar arası karşılaştırmadan ziyade katılımcı öğrencilerin bireysel gelişimlerini izlemektir (Çalık, 2013). Bu çalışmanın araştırma deseninin yapısı Tablo 1'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırma Deseni*

	Ön Test Ölçümü	Süreç Ölçümü	Son Test Ölçümü	Gecikmeli Son Test Ölçümü
Araştırma Grubu	Konuşma öz yeterlik inançları	Gözlem	Konuşma öz yeterlik inançları	Konuşma öz yeterlik inançları
	Konuşma başarısı		Konuşma başarısı	Konuşma başarısı
			Macera eğitiminin verimliliğine ilişkin algı	

Tablo 1'de belirtilen konuşma öz yeterliğine ilişkin nicel veriler, konuşma öz yeterliği inancı anketi aracılığıyla toplanmıştır. Konuşma başarısını ölçmek amacıyla, üç bölümden oluşan bir konuşma başarı testi uygulanmıştır. Nitel veri toplama sürecinde ise uygulama esnasında gerçekleştirilen gözlemler araştırmacı tarafından sistematik olarak gözlem formlarına işlenmiştir. Uygulama sürecinin sonunda, konuşma öz yeterlik inanç ölçeği ile konuşma başarı testi son test olarak tekrar uygulanmış ve gönüllü katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, uygulamanın uzun vadeli etkilerini değerlendirmek ve öğrenilen bilgilerin zaman içerisindeki kalıcılığını ölçmek amacıyla gecikmeli son test uygulanmıştır (Rohrer, 2015). Tüm bu veri toplama araçları, araştırma sürecini bütüncül bir şekilde analiz etmek ve daha derinlemesine sonuçlara ulaşmak amacıyla nitel ve nicel verilerin birbirini tamamlayacak şekilde kullanılmasını sağlamıştır.

Araştırma Soruları

Çalışmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

AS1. Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma öz yeterlikleri üzerindeki etkisi nedir?

AS1.1. Lise öğrencileri, macera eğitimini İngilizce konuşma öz yeterlikleri açısından nasıl değerlendirmektedir?AS2. Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma başarısı üzerindeki etkisi nedir?

AS2.1. Lise öğrencileri, macera eğitimini İngilizce konuşma başarısı açısından nasıl değerlendirmektedir?AS3. Lise öğrencilerinin macera eğitiminin verimliliğine ilişkin algıları nedir?

AS4. Macera eğitimi kullanılarak tasarlanan İngilizce konuşma etkinliklerinin avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Araştırma Sahası

Bu çalışma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Trabzon'un Yomra ilçesinde yer alan Trabzon Yomra Fen Lisesi'nde gerçekleştirilmiştir. 1989 yılında kurulan Trabzon Yomra Fen Lisesi, lise giriş sınavında yüksek puan alan öğrencilerin kayıt yaptırabildiği bir devlet okuludur. Dört yıllık bir eğitim sunan okulda her sınıf düzeyinde (9, 10, 11 ve 12) üç şube bulunmakta olup, her şubede ortalama 25–30 öğrenci eğitim görmektedir. Okulun öğretim programı ağırlıklı olarak fen bilimleri temelli derslerden oluşmaktadır. bununla birlikte, öğrenciler üniversite tercihlerini yalnızca fen bilimleri alanında değil; sosyal bilimler ve yabancı diller gibi farklı disiplinlerde de yapabilmektedir. Dört yıllık lise eğitimini tamamlayan öğrenciler, üniversiteye geçiş sınavına girerek genellikle Türkiye'nin önde gelen üniversitelerine yerleşmektedir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Trabzon Yomra Fen Lisesi, 2024).

Yabancı dil olarak İngilizce ve Almanca öğretilen bu okulda İngilizce, zorunlu yabancı dil dersi kapsamında haftada dört saat; Almanca ise seçmeli ders olarak haftada iki saat okutulmaktadır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Trabzon Yomra Fen Lisesi, 2024). İngilizce öğretim programı, Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarında uygulanan ulusal İngilizce müfredatını temel almaktadır. Bu müfredata göre öğrencilerin ulaşması hedeflenen İngilizce dil seviyeleri 9. sınıf için A1 / A2, 10. sınıf için A2 +/ B1, 11. sınıf için B1 +/ B2 ve 12. sınıf için B2+ düzeyindedir. Buna ilaveten, yabancı dil eğitimi, dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Değerlendirme sürecinde ise öğrenciler, bu becerilerin tümünü ölçen sınavlara tabi tutulmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (CEFR) esas alınarak hazırlanan İngilizce müfredatı, her sınıf için toplam onar üniteden oluşmakta ve öğrencilerin dil becerilerini bütüncül biçimde geliştirmeyi hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu müfredatta yer alan 10. sınıf İngilizce dersi üniteleri ile konuşma becerisine yönelik kazanımlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *10. Sınıf İngilizce Dersi Üniteleri ve Konuşma Becerileri Kazanımları*

Ünite	Konuşma Becerisi Kazanımı Kodları ve Öğrenme Çıktıları
1. School Life	E10.1.S1. Students will be able to introduce themselves and others individually / in pairs or small groups. E10.1.S2. Students will be able to exchange personal information in both formal and informal situations.
2. Plans	E10.2.S1. Students will be able to talk about their own plans for the future. E10.2.S2. Students will be able to express their ideas in unplanned situations.

Tablo 2 (*Devamı*)

3. Legendary Figures	E10.3.S1. Students will be able to act out a story as a legendary figure. E10.3.S2. Students will be able to retell a story by describing characters and places. E10.3.S3. Students will be able to talk about a historical legendary figure in Turkish history.
4. Traditions	E10.4.S1. Students will be able to deliver a short speech using visuals on traditions. E10.4.S2. Students will be able to talk about several things they used to do when they were children.
5. Travel	E10.5.S1. Students will be able to ask and answer about their own and other people's travel experiences. E10.5.S2. Students will be able to book a room at a hotel/a table in restaurant etc. E10.5.S3. Students will be able to confirm information during a conversation. E10.5.S4. Students will be able to take part in a dialogue in a group to make a travel plan.
6. Helpful Tips	E10.6.S1. Students will be able to talk about the consequences of wasting energy sources. E10.6.S2. Students will be able to talk about household chores they are responsible for.
7. Food and Festivals	E10.7.S1. Students will be able to take part in a dialogue about introducing national and international festivals. E10.7.S2. Students will be able to describe the steps of a process related to national and international festivals.
8. Digital Era	E10.8.S1. Students will be able to make comments on innovations by stating causes and effects. E10.8.S2. Students will be able to talk about their preferences in technological devices.
9. Heroes and Heroines	E10.9.S1. Students will be able to talk about their personal hero (who he/she is and why he/she is their hero/heroine). E10.9.S2. Students will be able to talk about what they would do if they were a hero(ine).
10. Shopping	E10.10.S1. Students will be able to compare clothes by using keywords and phrases related to shopping. E10.10.S2. Students will be able to act out a dialogue in clothes shop.

Tablo 2'de görüldüğü üzere, 2018 yılında uygulanmaya başlanan öğretim programında yer alan kazanımlar için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bir kod sistemi geliştirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu sistemde her kazanım belirli bir yapısal düzene göre kodlanmıştır. Örneğin, E10.1.S1. kodunda E10 ilgili ders ve sınıf düzeyini (10. sınıf İngilizce dersi), 1 sayısı üniteyi, S1 ise konuşma becerisine yönelik birinci kazanımı ifade etmektedir. Bu çalışmanın ilerleyen bölümlerinde, öğretim programındaki öğrenme kazanımları kazanımlara ait kodlar kullanılarak sunulacaktır.

Trabzon Yomra Fen Lisesi, sahip olduğu fiziksel imkânlar ve öğrenci profili açısından macera temelli eğitim faaliyetlerinin uygulanmasına elverişli bir ortam sunduğu için bu araştırma kapsamında uygun çalışma alanı olarak belirlenmiştir. Lise giriş sınavında yüksek başarı göstererek bu okula kabul edilen öğrenciler, aynı zamanda çeşitli ulusal ve uluslararası bilimsel yarışmalara katılmakta ve zaman zaman İngilizce sunumlar yapmaktadırlar (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Trabzon Yomra Fen Lisesi, 2024). Bu durum, öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine yönelik ihtiyaçlarını artırmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın kararı doğrultusunda, ortaöğretim düzeyinde İngilizce dersleri için uygulama sınavlarına katılım zorunlu hale getirilmiş olup (Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme, 2023), öğrencilerin her dönem konuşma becerisine dayalı bir not almaları gerekmektedir. İngilizce konuşma becerisine yönelik bu gereklilik, öğrencileri araştırmaya gönüllü olarak katılma hususunda teşvik etmiştir. Ayrıca, katılımcıların çalışmaya dâhil edilebilmesi için velilerinden gerekli izin formları temin edilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü okul; yurtlar, yemekhane, spor salonu, futbol sahası ve geniş bir bahçeyi kapsayan bir kampüs alanına sahiptir (Şekil 9). Bu fiziksel koşullar, öğrencilerin güvenliği göz önünde bulundurularak macera eğitimi faaliyetlerinin kontrollü biçimde yürütülmesini mümkün kılmıştır. Son olarak, değerlendiriciler arası güvenirliği artırmak amacıyla eş değerlendirici olarak bu araştırmaya katılan İngilizce öğretmeni tamamen gönüllülük esasına göre sürece dâhil olmuştur (Gwet, 2001; Utschig vd., 2012).

Şekil 9. *Araştırmanın Gerçekleştirildiği Okul Alanından Bir Fotoğraf*



Evren ve Örneklem

Bu çalışmaya, Trabzon Yomra Fen Lisesinde 10. sınıfta öğrenim görmekte olan 29 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Creswell, 2009). Zira, araştırma yapılan okulun fiziksel olanakları macera eğitimi etkinlikleri için elverişlidir ve araştırma örneklemini oluşturan katılımcılar çeşitli gerekçelerle İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca, katılımcı grubunun, okul ortamına uyum sağlamış öğrenciler arasından seçilmesine özen gösterilmiş; böylece, haftalık grup etkinliklerine katılım sürecinde ön yargıların oluşmasının önüne geçilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın yapıldığı okulda görev yapan ve çalışma kapsamında iş birliği yapılan İngilizce öğretmeninin de tavsiyesiyle, üniversiteye hazırlık sürecindeki yoğunlukları nedeniyle yapılacak etkinlikler için ek zaman ayırma konusunda tereddüt yaşayabilecekleri öngörülen 11. ve 12. sınıf öğrencileri yerine, 10. sınıf öğrencileri araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada yer alan katılımcı grubunu belirlemek üzere, okulda bulunan üç adet 10. sınıf şubesinden biri küme örneklem yöntemiyle (Creswell & Plano-Clark, 2018) rastgele seçilmiştir. Katılımcıların tamamı aynı sınıf düzeyinde olup, araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirildikten sonra gönüllü olarak çalışmaya katılmışlardır. Tüm sınıf üyelerinin araştırma sürecine dâhil edilmesiyle, öğrencilerin macera eğitimi temelli etkinliklerden eşit şekilde faydalanmaları amaçlanmıştır. Bununla birlikte, çalışmanın geçerliğini riske atabilecek olası katılımcı kayıpları göz önünde bulundurularak, örneklem büyüklüğü yeterli düzeyde belirlenmiştir. Bu çalışmanın örneklem büyüklüğü, katılımcıların bireysel bakış açılarını derinlemesine incelemeye olanak tanıyacak şekilde belirlenmiştir (Creswell, 2015). Katılımcıların oluşturduğu 29 kişilik sınıf, etkili grup çalışmasını kolaylaştırmak amacıyla iki gruba ayrıldığında, macera eğitimi etkinliklerinde önemli olan iş birliği ve rekabet unsurlarının dengeli bir şekilde teşvik edilmesine de olanak sağlamıştır. Walsh ve Collins'in (1976, akt. McKenzie, 2000) belirttiği üzere, yedi ila on beş kişilik gruplar; hem yeterli çeşitliliği sağlamak hem de olası çatışmaların etkili biçimde yönetilmesini mümkün kılmak açısından ideal büyüklüğe sahiptir.

Özetle, bu çalışmanın katılımcılarını bir devlet fen lisesinin 10. sınıf düzeyindeki öğrencilerinden oluşan 29 kişilik bir grup oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyet ve yaş dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Katılımcıların Cinsiyet ve Yaş Dağılımı*

	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	12	41
	Erkek	17	59
Yaş	15	11	38
	16	18	62
	Toplam	29	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere bu araştırmanın örneklemini oluşturan 12 katılımcı kadın (% 41), 17 (% 59) katılımcı erkektir. Katılımcıların 11'i (% 38) 15 yaşında ve 18'i (% 62) 16 yaşındadır.

Araştırmanın örneklemini teşkil eden 29 katılımcıdan 17'si yarı yapılandırılmış görüşmeler için gönüllü olmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelere gönüllü katılım sağlayan katılımcıların cinsiyet dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Yarı Yapılandırılmış Görüşmelere Katılanların Cinsiyet Dağılımı*

Cinsiyet	N	%
Kadın (Ö9, Ö10, Ö13, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22, Ö27, Ö29)	9	53
Erkek (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö14, Ö15, Ö26, Ö29)	8	47
Toplam	17	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere, yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan gönüllü öğrencilerin dokuzu kadın (%53), sekizi erkektir (%47).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.

Nicel Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın nicel veri toplama araçlarından ilki katılımcıların konuşma becerisi öz yeterlik inancını ölçen Konuşma Öz Yeterlik İnanç Ölçeği'dir. Araştırmadaki ikinci nicel veri toplama aracı, araştırmacı ile iş birliği yapılan İngilizce öğretmeni tarafından birlikte geliştirilen ve öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmeye yönelik tasarlanan Konuşma Başarı Testi'dir. Her iki nicel veri toplama aracı, ön test, son test ve gecikmeli son test aşamalarında kullanılmıştır.

Konuşma Öz Yeterlik İnanç Ölçeği. Asakereh ve Dehghannezhad (2015) tarafından geliştirilen ve Türkkaynağı (2021) tarafından uyarlanan Konuşma Öz Yeterlik İnancı Ölçeği, 28 maddeden oluşmaktadır (Ek 1). Ölçek, 1 (Kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılıyorum) arasında derecelendirilen 5'li Likert tipi bir yapıya sahiptir. Ölçeğin ilk bölümünde, katılımcıların cinsiyet ve yaş gibi demografik bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Konuşma Öz Yeterlik İnancı Ölçeği, veri toplama aracı olarak ön test, son test ve gecikmeli son test aşamalarında uygulanmıştır. Katılımcılardan daha doğru ve güvenilir veriler elde edebilmek amacıyla ölçeğin Türkçe versiyonu (katılımcıların ana dili) kullanılmıştır (Søderberg, 2006). Bu ölçeğin, Türkkaynağı'nın (2021) çalışmasında Cronbach alfa değeri .93'tür ve bu da yüksek bir güvenirlik değerine işaret etmektedir (DeVellis, 2003). Ölçeğin ilk olarak Asakereh ve Dehghannezhad (2015) tarafından kullanıldığı örneklem, üniversitede yabancı dil olarak B1 seviyesinde İngilizce öğrenen öğrencilerdir. Türkkaynağı (2021) tarafından uyarlanarak bu çalışmadaki şekliyle kullanıldığı örneklem de A2 seviyesini tamamlamış B1 seviyesinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencileridir. Mevcut çalışmadaki örneklem de 9. sınıfta A2 seviyesinde eğitim görmüş 10. sınıfta A2+ ve B1 seviyesinde İngilizce öğrenen öğrenciler olduğu için kullanılan öz yeterlik ölçeğinin içeriğinin katılımcı gruba uygun olduğu varsayılmıştır. Örneklemin Türk öğrencilerden oluşması ve çalışmada kullanılan ölçeğin özgün Türkçe versiyonunun bulunması, alan yazınındaki diğer İngilizce konuşma öz yeterlik ölçekleri yerine bu ölçeğin tercih edilmesinde belirleyici olmuştur.

Konuşma Başarı Testi. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen öğretim programı (Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme, 2023) doğrultusunda dönemde bir kez uygulanan konuşma sınavlarının bir örneği olarak hazırlanan Konuşma Başarı Testi, bu araştırmada kullanılan bir başka nicel veri toplama aracıdır. Araştırma kapsamında geliştirilen Konuşma Başarı Testi, öğrencilerin dönem boyunca karşılaştıkları dilsel görevlerle tutarlılık göstermesi ve öğretim süreciyle bütünleşik bir değerlendirme ortamı sunması amacıyla, iş birliği yapılan İngilizce öğretmeniyle birlikte planlanmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin aşina oldukları sınav içerikleri temel alınarak konuşma başarı testleri oluşturulmuştur. Bu yaklaşım, sınav görevlerinin hedef dil kullanım alanında karşılaşılan görevlerle mümkün olduğunca örtüşmesini sağlamayı amaçlamıştır (Bachman & Palmer, 2010). Bu durum, hem ölçme geçerliğini artırmakta hem de öğrencilerin sınav sürecinde kendilerini daha güvende ve rahat hissetmelerine katkı sağlamaktadır.

Üç bölümden oluşan testte resim destekli konuşma, verilen durumlara göre konuşma ve görüş belirtme (katılıyorum/katılmıyorum) bölümleri yer almaktadır. Konuşma testi

uygulanırken, her bölümde öğrencilere düşünmeleri için bir dakika süre tanınmış; not almaları amacıyla kağıt ve kalem verilmiştir. Sorular, A2+ düzeyine uygun olarak hazırlanmış ve yanıtlarını derinleştirmek amacıyla destekleyici sorular kullanılmıştır. Her öğrenci, bir dakikalık giriş bölümü ile üçer dakikalık üç ana bölüm olmak üzere toplam 12 dakika boyunca Konuşma Başarı Testi'ne tabi tutulmuştur.

Konuşma Başarı Testi, teste tabi tutulan öğrencinin sınıf içinde ayrı bir bölüme alınarak, arkadaşları tarafından duyulmayacak şekilde soruların kendisine yöneltilmesi suretiyle yapılmıştır. Test uygulanırken ilk etapta öğrencilerin daha rahat hissetmelerini sağlamak için öğrencilere kendileri hakkında genel sorular (ör. *"What is your name?", "How are you?", "Where are you from?", "Do you like speaking English?"*) sorulmuştur. *Resim destekli konuşma* bölümü, 1'den 30'a kadar numaralandırılmış toplam 30 durum resminden oluşturulmuştur. Bu resimler, birden fazla öğe içeren animasyon çizimlerdir. Her öğrenci, rastgele bir numara seçmiş; seçilen resim daha önce başka bir öğrenci tarafından seçilmemişse, ilgili görsel öğrenciye gösterilmiştir. Öğrencilere, görselde ne gördükleri sorulmuş; bu süreç, öğrencilerin görselleri daha ayrıntılı tanımlamalarını kolaylaştırmak amacıyla yönlendirici ve destekleyici sorularla tamamlanmıştır. *Verilen durumlara göre konuşma* bölümünde yer alan sorular, öğrencilerin 10. sınıf boyunca takip ettikleri müfredatın ünite ve kazanımları doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu bölümde, müfredattaki 10 ünitenin her biri için üç, toplamda 30 soru bulunmaktadır. Öğrencilerden, 1 ile 30 arasında rastgele bir numara seçmeleri istenmiş; seçilen numara daha önce başka bir öğrenci tarafından seçilmemişse öğrenciye yöneltilmiştir. Öğrencilere düşünmeleri ve not almaları için bir dakika verilmiş ve kalan üç dakikada öğrencinin konu hakkındaki fikirleri alınmıştır. Örneğin, 10. Sınıfın ilk ünitesi olan *School Life* kapsamında *"Introduce yourself and your best friend at school.", "What is your favourite subject at school* and *why?", "What do you usually have for lunch at school?"* gibi yönerge ve sorular yöneltilmiş; bu sayede, *E10.1.S1* kodlu *"Students will be able to introduce themselves and others individually/in pairs or small groups."* Kazanımına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu sorular aracılığıyla öğrencilerin kendilerini tanıtmaları teşvik edilmiş ve ilk üniteye ait kazanımların ölçülmesi amaçlanmıştır. Benzer şekilde, 5. Ünite – *Travel* kapsamında *"Have you ever travelled to another country? Where did you go?"* sorusu sorularak, *E10.5.S1* kodlu *"Students will be able to ask and answer about their own and other people's travel experiences."* kazanımına yönelik veriler elde edilmiştir. 9. Ünite – *Modern Heroes and Heroines* kapsamında ise öğrencilere "*Who is the person you admire in modern times? Why?"* soruları yöneltilmiş; bu sayede *E10.9.S1* kodlu *"Students will be able to talk about their hero (who he or she is and why he or she is their hero or heroine)"* kazanımının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde de öğrenciye soru yöneltildikten sonra bir dakikalık düşünme süresi verilerek öğrencinin konuya dair notlar alması sağlanmış ve kalan üç dakikada soru hakkında konuşulmuştur. *Görüş Belirtme*

(Katılıyorum/Katılmıyorum) bölümünde ise, öğrencilerin 10. sınıf müfredat ünitelerine ilişkin kısa görüş konuşmaları yapmaları beklenmiştir. Bu bölümde yer alan sorular, öğrencilerin fikirlerini ifade etmelerini ve karşıt görüşlere tepki verebilmelerini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Örneğin, 3. Ünite – *Helpful Tips* kapsamında öğrencilere *"Do you agree or disagree that it is important to drink water every day?"*; 8. Ünite – *Digital Era* kapsamında ise *"Do you agree or disagree that technology is causing job loss?"* soruları yöneltilmiştir. Bu bölümde de, önceki bölümlerde olduğu gibi, toplam 30 soru yer almış; öğrenciler, seçtikleri numaralara ait soruları yanıtlamıştır. Öğrenci sorusunu belirledikten sonra soru ile ilgili düşünüp notlar alması için bir dakikalık düşünme süresi verilmiş ve kalan üç dakikada konu tartışılmıştır.

Konuşma Başarı Testine dâhil edilen bölümlerle öğrencilerin müfredat kapsamında edinmeleri beklenen iletişimsel becerileri geliştirmeleri ve bu becerilerin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Özellikle resim destekli konuşma bölümü ve verilen duruma göre konuşma bölümleri, müfredatta vurgulanan anlam odaklı ve bağlamsal iletişim hedefleriyle örtüşmektedir. Öğrencilerin 1 – 30 arasında rastgele bir sayı seçerek sorulara ulaşması, sınav sürecine katılımı teşvik edici ve heyecanı azaltıcı bir yaklaşım sunmuştur. Ayrıca, diğer öğrencilerin süreci duymaması, karşılaştırma baskısını ortadan kaldırmış ve öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine olanak tanımıştır. Uygulanan konuşma başarı testi öğrencinin anlık üretim ve anlamlı dil kullanımını esas alan, iletişimsel görevler içermiştir. Resim destekli konuşma, verilen durumlara göre konuşma ve görüş belirtme bölümleri öğrencinin gerçek yaşama yakın iletişim becerilerini sergilemesini sağlamıştır. Bu yönüyle Konuşma Başarı Testi, İngilizce öğretim programında yer alan değerlendirme ilkelerinde vurgulanan otantik ve iletişimsel dil kullanımını ölçme anlayışına uygundur (MEB, 2018). Sınav esnasında öğrencilerin verdiği cevaba uygun destekleyici soruların yöneltilmesi, sınavın ezberlenmiş cevapları değil; anlamaya ve iletişimde kalmaya dayalı yanıtları değerlendirdiğini göstermektedir. Bu etkileşimli yapı sayesinde öğrenciler sadece bilgi sunmaz; aynı zamanda durumu analiz eder, fikir üretir, karşı tarafı ikna etmeye çalışırlar. Bu da, dilsel üretimin ötesinde üst düzey bilişsel becerilerin de ölçüldüğünü gösterir.

Konuşma Başarı Testinde, öğrencilerin performansları konuşmanın bileşenleri olan kelime bilgisi, dil bilgisi, telaffuz, akıcılık ve anlama becerisi olmak üzere beş kriter doğrultusunda (Harris, 1974) iş birliği yapılan İngilizce öğretmeni ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Macera eğitimi etkinlikleri, öğrencilere hedef dili doğal bir öğrenme ortamında ve gerçek yaşam bağlamında deneyimleme fırsatı sunar. Bu etkileşimli süreçte öğrenciler, hem öğretmenlerinin hem de akranlarının doğru telaffuzlarını modelleyerek hedef dile dair sözcükleri ve ifadeleri daha etkili bir biçimde edinirler. Öğretmenin destekleyici rolü ve cesaretlendirici geri bildirimleri sayesinde öğrenciler, dili akıcı ve anlaşılır bir şekilde üretme konusunda güven kazanırlar. Türkiye'de

uygulanan ve Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nı temel alan İngilizce öğretim programı da, dil bilgisi yapılarını bağlam içerisinde keşfetmeyi ve iletişimsel amaçlarla anlam odaklı kullanılmasını teşvik etmektedir . Bu yaklaşım, öğrencilerin yapısal bilgileri ezberlemek yerine, onları anlam üretimi doğrultusunda kullanmalarını desteklemektedir. Benzer şekilde, öğretim programı kelime dağarcığının gelişimini anlamlı ve öğrenci merkezli içerikler aracılığıyla yapılandırmayı hedeflemektedir (MEB, 2018). Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun sözcükler, çeşitli materyal ve tekrarlarla kalıcı hâle getirilmekte, macera eğitiminin sunduğu otantik öğrenme ortamı ise bu sözcüklerin aktif kullanımını mümkün kılmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, dili yalnızca öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda doğal biçimde kullanarak akıcılık kazanırlar (Bauman, 2023). Nitekim program, bireysel, eşli ve grup çalışmalarıyla öğrencilerin dili sürekli kullanmalarını ve farklı iletişimsel görevlerde aktif yer almalarını esas alır. Ayrıca, programda dinleme ve konuşma becerileri bütünleşik şekilde ele alınarak, öğrencilerin bağlamdan anlam çıkarma becerileri geliştirilir (MEB, 2018). Macera eğitimi sırasında gerçekleştirilen etkileşimli ve görev temelli etkinlikler de, öğrencilerin dili anlamlı bağlamlarda kullanmalarına olanak sağlayarak hem anlama hem de ifade etme becerilerini bütüncül biçimde destekler (Bauman, 2023).

Değerlendirme, 75 puan üzerinden yapılmış; her bir bölüm, bu beş kritere göre 25 puan üzerinden ayrı ayrı puanlandırılarak değerlendirilmiştir (Ek 2). Değerlendirme aşamasında analitik puanlama yöntemi tercih edilmiştir; çünkü bu yaklaşım, değerlendirme sürecini çeşitli alt kategorilere ayırarak öğrencilerin güçlü ve gelişime açık yönlerini daha ayrıntılı bir şekilde belirlemeye ve her bir performans alanına yönelik kapsamlı geri bildirim sunmaya imkân tanımaktadır (Ardiyansah, 2019; Inayah vd., 2019). Konuşma Başarı Testi, öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişimini farklı zaman dilimlerinde gözlemleyebilmek amacıyla ön test, son test ve gecikmeli son test biçiminde uygulanmıştır. Ayrıca testin iki farklı değerlendirici tarafından değerlendirilmesi öznelliğin azalmasını ve çoklu bakış açısını sağlamış ve testin güvenirliğine katkıda bulunmuştur. Nitel Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan nicel veri toplama araçlarına ek olarak gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere iki ayrı nitel veri toplama aracı kullanılmıştır.

Gözlem. Uygulamanın yürütüldüğü 10 haftalık süreç boyunca, öğrenciler macera eğitimi etkinlikleri esnasında araştırmacı tarafından sistematik olarak gözlemlenmiş ve elde edilen veriler, gözlem formları aracılığıyla toplanarak sürecin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında, öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini incelemek amacıyla bir gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem sürecinde, öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini daha ayrıntılı biçimde yansıtan davranış örüntüleri gözlem formlarına not edilmiştir. Bu davranışların belirlenmesinde, öz yeterlik kavramı çerçevesinde oluşturulan ilgili alan yazınından yararlanılmıştır. Bu bağlamda, öz

yeterliğin bireyin motivasyon düzeyini etkileyen temel bir unsur olduğu vurgulanmıştır (Bandura, 1997). Örneğin, Pajares (2003), öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin, yazma konusundaki motivasyonlarını doğrudan etkilediğini bildirmiştir. Benzer şekilde, MacIntyre vd. (1998), öğrencilerin sınıf içindeki konuşma sıklıkları ile iletişim kurma isteklerinin, iletişimsel öz yeterlik düzeyleriyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca, yapılan çalışmalar, öz yeterlik inancının bireyin akademik performansını (Schunk, 1995) ve derse katılımını (Matsuoka, 2006) anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Tüm bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini daha ayrıntılı biçimde gözlemlemek amacıyla öğrencilerin macera eğitimi ile yapılan konuşma etkinliklerine katılımları, iletişim kurma isteklilikleri ve motivasyonları, oluşturulan gözlem formuna yansıtılmış ve elde edilen veriler tablo şeklinde sunularak belgelenmiştir (Ek 3). Alan yazını temel alınarak hazırlanan gözlem formu, alan uzmanı tarafından da değerlendirilmiştir. Gözlem formunda yer alan tabloda konuşma etkinliklerine katılım, iletişim kurma istekliliği ve motivasyon bölümlerinden oluşan bir tablo oluşturulmuş ve her bölüm düşük (1), orta (2) ve yüksek (3) olmak üzere bölmelere ayrılmıştır. Bu bölümdeki dördüncü bölüm öz yeterlik bölümüdür ve analizler sırasında diğer üç kriterden yola çıkılarak bu bölüm üzerinde işaretleme yapılmıştır. Ayrıca gözlem formunun son bölümünde gözlem sonrası alınan notlar bölümü yer almış, gerekli hallerde bu bölüme ek notlar alınmıştır. Her etkinlikten sonra araştırmacı tarafından gözlem formlarındaki tabloda yer alan konuşma etkinliklerine katılım, iletişim kurma istekliliği ve motivasyon bölümleri düşük, orta ya da yüksek olarak işaretlenmiş; etkinliklerde özellikle sık ifade edilen ya da gözlemlenen durumlar gözlem formlarındaki gözlem sonrası alınan notlar bölümüne not alınmış ve sonraki etkinliğe geçilmiştir. Uygulama süreci boyunca doldurulan gözlem formları, detaylı gözlem notları ile birlikte öğrencilerin etkinliklere katılımlarını yansıtmıştır. Nitel araştırmalarda, katılımcıların içinde bulundukları bağlam hakkında derinlemesine bilgi edinmenin etkili yollarından biri de gözlem olduğundan (Baker, 2006) dolayı her bir etkinlik için ayrı bir gözlem formu hazırlanmış ve süreç ayrıntılı biçimde betimlenmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme. 10 haftalık uygulama sürecinin sonunda, katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu sayede öğrencilerin macera eğitimi ile yapılan konuşma etkinliklerine ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek için gerekli veriler elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcısı olan 29 öğrenci arasından görüşmeye katılmaya gönüllü olan, dokuzu kadın ve sekizi erkek olmak üzere toplam 17 öğrenciyle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sürecinde kullanılan sorular, ilgili alan yazını ve çalışmanın araştırma soruları doğrultusunda hazırlanmış; toplamda 10 ana soru ve sekiz yardımcı sorudan oluşan görüşme formu (Ek 4), yabancı dil eğitimi alanında uzman akademisyenlerin görüş ve önerileri doğrultusunda gözden geçirilerek nihai hâline getirilmiştir. Öğrencilerin kendilerini daha rahat ve etkili bir şekilde

ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla görüşmeler ana dil olan Türkçe ile yürütülmüştür (Søderberg, 2006). Görüşme oturumları, öğrencilerin rızası alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş; ayrıca, araştırmacı görüşme sırasında ayrıntılı notlar tutmuştur. Tüm görüşmeler, Yomra Fen Lisesi'nde sessiz ve dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

Pilot Çalışma

Çalışmanın ilk haftasında, gönüllü katılım formları ve veli izin belgeleri elde edildikten sonra ve ön testler uygulanmadan önce, planlanan etkinliklerin olası zayıf yönlerini belirlemek ve uygulamaların etkili biçimde yürütülebileceğinden emin olmak amacıyla bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir (In, 2017; Lowe, 2019).

Pilot çalışmada, 10. sınıf öğrencileriyle 10 haftalık programda yer almayan üç farklı etkinlik yapılmıştır. Uygulama sürecinde özellikle yönergelerin net biçimde ifade edilmediği durumlarda öğrencilerin anlamada zorluk yaşadığı ve kafa karışıklığı ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, etkinliklere başlamadan önce yönergelerin gözden geçirilmesine ve gerektiğinde uygulamalı örneklerle desteklenerek açıklanmasına karar verilmiştir.

Araştırmada kullanılan Konuşma Başarı Testi için ayrı bir pilot uygulama yapılmamış olmakla birlikte, konuşma başarısını ölçmek için hazırlanan ölçme aracı öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları şekilde ve müfredatta yer alan kazanımlara uygun olarak öğrencilerin İngilizce öğretmeniyle iş birliği içinde hazırlanmıştır. Aynı şekilde, yarı yapılandırılmış mülakatlarda kullanılan görüşme soruları da araştırma sorularına ve alan yazınına uygun bir biçimde alan uzmanı tarafından değerlendirilerek hazırlanmıştır. Bu şekilde her iki ölçme aracının geçerliği güçlendirilmiştir.

Süreç

Çalışma için gerekli etik ve idari izinlerin alınmasının ardından, araştırmanın yapıldığı okulda görev yapan ve iş birliği yapılan İngilizce öğretmeni ile bir dizi planlama toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda, öğrencilerin çalışmaya en yüksek düzeyde katılımını sağlamak amacıyla uygulanacak stratejiler üzerinde durulmuştur. İngilizce öğretmeninin önerisi doğrultusunda, macera eğitimi temelli konuşma etkinliklerinin araştırmacı tarafından haftalık dört saatlik İngilizce dersinin bir saatinde yapılmasına karar verilmiştir. Çalışmada yer alacak katılımcı grubunu belirlemek amacıyla, okulda bulunan üç adet 10. sınıf şubesinden biri rastgele seçilmiştir. Bu seçim, üç adet 10. sınıf içerisinden rastgele bir kümenin belirlenmesi yoluyla gerçekleştirildiğinden, küme örnekleme yöntemine (Creswell & Plano-Clark, 2018) örnek teşkil

etmektedir. Bu seçimle birlikte, devamsızlık oranlarını en aza indirerek sınıftaki tüm öğrencilerin macera eğitimi etkinliklerinden faydalanmaları hedeflenmiştir.

Uygulama sürecinde, MEB (2018) tarafından belirlenen İngilizce dersi öğretim programı temel alınmış ve 10. sınıf kazanımlarına erişmek için, hem açık hava hem de sınıf dışı kapalı alanlarda gerçekleştirilebilecek macera eğitimi etkinlikleri düzenlenmiştir. Araştırmada kullanılacak etkinlik planları, Linda Ritson'un (2016) *Adventure Education: Fun Games and Activities for Children and Youth (Macera Eğitimi: Çocuklar ve Gençler İçin Eğlenceli Oyun ve Etkinlikler)* ve Deborah Tannehill ve Michelle Dillon'un (2009) *A Handbook of Ideas: Teaching Adventure Education (Macera Eğitimi Öğretimi Üzerine Fikirler El Kitabı)* adlı eserlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu kaynaklarda yer alan etkinlikler, İngilizce dersi kapsamında geliştirilmesi hedeflenen konuşma becerilerine uyum sağlayacak şekilde araştırmacı tarafından uyarlanmış ve iş birliği yapılan öğretmen tarafından gözden geçirilerek uygulamaya uygun hale getirilmiştir (Ek 5). Gerekli düzenlemelerin tamamlanmasının ardından, İngilizce dersi müfredatında yer alan 10 ünite, 10 haftalık süreçte her hafta bir ünitenin ve o üniteye ait kazanımların ele alındığı etkinliklerle öğrencilere sunulmuştur. Uygulama, bahar döneminde gerçekleştirildiğinden, ilk beş hafta bir önceki güz döneminde işlenen üniteleri, son beş hafta ise devam eden bahar döneminin ünitelerini kapsayacak şekilde planlanmıştır. Bu yaklaşım, öğrencileri hâlihazırda aşina oldukları konularla sürece başlatarak onların etkinliklere katılım oranını artırmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın kapsamı ve içeriği, sürecin ilk haftasında okulda yapılan bilgilendirme toplantısı ile öğrencilere tanıtılmış; öğrenciler aracılığıyla velilere ulaşılarak gerekli izin belgeleri temin edilmiştir. Ayrıca, uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olası aksaklıkları tespit etmek amacıyla bir pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot uygulama sürecinde belirlenen sorunlar doğrultusunda, ilerleyen haftalarda kullanılacak etkinliklerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmanın ikinci haftasında, öğrencilerin konuşma öz yeterlik düzeylerini belirlemek ve konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla Konuşma Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ve Konuşma Başarı Testi ön test olarak uygulanmıştır. Üçüncü haftadan itibaren, 10 hafta boyunca her hafta 40 dakikalık konuşma dersleri yürütülmüştür. Bu derslerde kullanılan etkinlikler, haftalık ders planları doğrultusunda müfredata uygun biçimde hazırlanmış ve sistematik bir şekilde öğrencilere sunulmuştur. Her ders oturumu, bir ısınma, bir ana faaliyet ve gerçekleştirilen etkinliklerin gözden geçirilmesini içerecek bir yansıtma oturumu gerçekleştirilecek şekilde yapılandırılmıştır. Ancak bazı haftalarda, öğrencilerin yürütülen etkinliklere yoğun ilgi göstermesi ve mevcut süre içerisinde etkinliği tamamlayamamaları gibi nedenlerle etkinlik planlamasında esneklik sağlanmıştır. Örneğin, ikinci haftada uygulanan *Spagetti Kulesi (The Spaghetti Tower)* etkinliği öğrenciler

tarafından büyük ilgi görmüş ve aynı etkinlik ikinci kez uygulanmıştır. Bu nedenle, ilgili haftada diğer etkinliklerin sayısı azaltılmıştır. Ayrıca, iş birliği yapılan İngilizce öğretmeninin aynı zamanda okul müdür yardımcısı olması nedeniyle, bazı haftalarda ders süresi toplantılar veya okul dışı görevler nedeniyle uzamıştır. Toplamda üç haftada, dersler yaklaşık iki ders saati (80 dakika) sürmüştür. Bu tür durumlar, İngilizce öğretmeni tarafından önceden bildirilmiş ve o günkü ders planına ek etkinlikler dâhil edilmiştir. Etkinlikler sırasında, etkinliklere katılım sürecini detaylı bir şekilde yansıtma amacıyla gözlem formları doldurulmuştur. Etkinlikler sırasında, etik ilkeler doğrultusunda öğrencilerin yüzlerinin görünmeyeceği şekilde fotoğraflar çekilmiştir (Ek 6) (Okullarda Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Yönerge, 2017). Araştırmanın 13. haftasında, Konuşma Öz Yeterlik İnanç Ölçeği ve Konuşma Başarı Testi son test olarak öğrencilere sunulmuştur. Ayrıca, sürecin sonunda gönüllü katılımcılar yarı yapılandırılmış görüşmelere alınmış ve toplamda 17 öğrenci (9 kadın, 8 erkek) görüşmelere gönüllü olarak katılmıştır. Görüşmeler sırasında herhangi bir bilginin kaçırılmamasını sağlamak amacıyla, katılımcılardan önceden izin alınarak ses kayıtları alınmıştır. Çalışmanın 16. haftasında, öğrencilerin edindikleri bilgileri yeni durumlara aktarabilme becerilerini ve zaman içerisindeki bilgi kalıcılıklarını değerlendirmek amacıyla gecikmeli son test uygulanmıştır (Kao, 2020; Rohrer, 2015). Süreç boyunca takip edilen haftalık kazanımlar ve gerçekleştirilen etkinliklerin ayrıntılı dökümü Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Haftalık Kazanım Kodları ve Uygulanan Etkinlikler*

Hafta	Etkinlik	Ünite	Kazanım Kodu
1. Hafta 15 Şubat	Öğrencilerle buluşma, Çalışmanın detaylarının açıklanması. Ebeveyn izinlerinin alınması. Pilot uygulama		
2. Hafta 22-23 Şubat	Ön testler Konuşma öz yeterlik inanç ölçeği Konuşma başarı testi		
3. Hafta 29 Şubat	Isınma: Group juggle (İsim öğrenme ve koordinasyon oyunu) Yansıtma 1: Active reviewing cycle (Etkin gözden geçirme döngüsü) Etkinlik 1: How tall are you? When is your birthday? (Boyun kaç? Doğum günün ne zaman?) Yansıtma 2: Discussion (Grup tartışması) Gözlem	Ünite 1: School Life	E10.1.S1. E10.1.S2.
4. Hafta 7 Mart	Isınma: Spaghetti tower (Spagetti kulesi) Yansıtma 1: Chuff line (Enerji sırası) Gözlem	Ünite 2: Plans	E10.2.S1. E10.2.S2.

Tablo 5 (*Devamı*)

5. Hafta 14 Mart	Isınma: I went to the market… (Markete gittim…) Yansıtma 1: Hockey-cokey Etkinlik 1: Action-bound story (Eylem odaklı dijital hikaye) Yansıtma 2: Discussion (Grup tartışması) Gözlem	Ünite 3: Legendary figures	E10.3.S1. E10.3.S2. E10.3.S3
6. Hafta 21 Mart	Isınma: When I was a child… (Ben çocukken..) Yansıtma 1: Pass the ball comments (Hareket halinde yorum yapma) Etkinlik 1: Frozen pictures (Hareketsiz resimler) Yansıtma 2: Discussion (Grup tartışması) Gözlem	Ünite 4: Traditions	E10.4.S1. E10.4.S2.
7.Hafta 28 Mart	Isınma: Place name arrange Yansıtma 1: Individual happy charts Etkinlik 1: Blindfolded shape Yansıtma 2: Cooperation and team building Etkinlik 2: Hug a tree Yansıtma 3: Discussion (Grup tartışması) Gözlem	Ünite 5: Travel	E10.5.S1. E10.5.S2. E10.5.S3. E10.5.S4.
8. Hafta 4 Nisan	Isınma: Nature art (Doğada sanat) Yansıtma 1: Discussion (Grup tartışması) Gözlem	Ünite 6: Helpful Tips	E10.6.S1. E10.6.S2.
9. Hafta 18 Nisan	Isınma: Festival in nature (Doğada festival) Yansıtma 1: Talking knot (İletişim düğümü)	Ünite 7: Food and Festivals	E10.7.S1. E10.7.S2.
10. Hafta 25 Nisan	Isınma: True or false (Doğru mu yanlış mı?) Yansıtma 1: Goldfish bowl (Gözlem odaklı grup tartışması) Etkinlik 1: Building a flying airplane (Uçak yapımı) Yansıtma 2: Discussion (Grup tartışması) Gözlem	Ünite 8: Digital Era	E10.8.S1. E10.8.S2.
11. Hafta 2 Mayıs	Isınma: Human bingo (İnsan tanıma oyunu) Yansıtma 1: Discussion (Grup tartışması) Gözlem	Ünite 9: Heroes and Heroines	E10.9.S1. E10.9.S2.

Tablo 5 (*Devamı*)

12. Hafta 9 Mayıs	Isınma: Concentration (Konsantrasyon) Yansıtma 1: Discussion (Grup tartışması) Etkinlik 1: Team back to back puzzle (Takım bulmacası) Yansıtma 2: Discussion (Grup tartışması) Gözlem	Ünite 10: Shopping	E10.10.S1. E10.10.S2.
13. Hafta 16-17 Mayıs	Son testler Konuşma öz yeterlik inanç ölçeği Konuşma başarı testi Yarı yapılandırılmış görüşmeler		
14. Hafta	-		
15. Hafta	-		
16. Hafta 6-7 Haziran	Gecikmeli Son testler Konuşma öz yeterlik inanç ölçeği Konuşma başarı testi		

Tablo 5'te görüldüğü üzere 10 hafta boyunca macera eğitimi ile yapılandırılan konuşma etkinlikleri düzenlenmiştir. Yapılan tüm macera eğitimi oturumları öğrencilerin ısınmasını sağlayacak buz kırıcı etkinlik ile başlamış, bu etkinliğin yansıtma oturumu yapılmış sonrasında ana etkinlikler olarak adlandırılan güven geliştirme ve sorumluluk alma etkinlikleri ile devam ettirilmiştir. Yapılan her etkinlik için yansıtma oturumu düzenlenmiş ve *Ne oldu?* sorusu kullanılarak bitirilen etkinlikte nelerin tecrübe edildiği sorulmuştur. Bu bölüm için *Etkinlik sırasında ne yaptınız?, Hangi anlar sizin için öne çıktı?, Ekibinizin yaklaşımı nasıldı?* gibi alternatif sorular kullanılmıştır. Sonrasında *Nasıl hissettiniz?* sorusu sorularak öğrencilerin duygularını fark etmeleri sağlanmıştır. Bu aşamada da *Zorlandığınız ya da keyif aldığınız anlar oldu mu?, Etkinlik size ne hissettirdi?* gibi alternatif sorular kullanılmıştır. Deneyimin altında yatan dersleri fark etmeleri için öğrencilere bir sonraki adım olarak *Bu neden önemli?* sorusu sorulmuş; alternatif sorular olarak *Bu deneyimden neler öğrendiniz?, Takım olarak başarılı olabilmek için neler gerekirdi?, Bu etkinlik size kendinizle ya da başkalarıyla ilgili ne öğretti?* sorularına yer verilmiştir. Yansıtma oturumunun son sorusu olarak *Bundan sonra ne yapacaksınız?* sorusu sorulmuş ve öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşama nasıl aktarabileceklerini düşünmeleri sağlanmıştır. Bu bölüm için *Bu etkinlikten sonra farklı bir durumda nasıl davranırsınız?, Bu tür bir deneyimi tekrar yaşasanız neyi farklı yaparsınız?* ve *Burada öğrendiklerinizi okul/iş/arkadaş çevrenizde nasıl kullanabilirsiniz?* soru alternatifleri kullanılmıştır. Ek 5'te tüm detayları ile anlatılan etkinliklerin tamamında aynı sıra izlenmiş ve yansıtma oturumlarının tümünde etkinlik farklı olsa bile dört adımdaki yansıtıcı sorulara yer

verilerek etkinliğe katılan öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, deneyimden çıkardıkları anlamı ve geleceğe dair beklenti ya da planlarını dile getirmeleri sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında yapılan nicel ve nitel verilerin analizi karma yöntem yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Nicel Veri Analizi

Ön test, son test ve gecikmeli son test olarak uygulanan Konuşma Öz Yeterlik İnanç Ölçeği ile Konuşma Başarı Testi'nden elde edilen veriler, SPSS (20) kullanılarak analiz edilmiştir. İlk aşamada, maksimum ve minimum puanlar, ortalama değerler ve standart sapmalar hesaplanarak betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilenin analizinde kullanılacak test türlerine karar vermek için ilk etapta verilerin normallik değerlerine bakılmıştır. Katılımcı sayısının 29 olduğu bu çalışmada normallik değeri tespiti için normallik testleri yürütülmüştür. İlk olarak, elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur (Tabachnick & Fidell, 2013). Buna ek olarak, küçük örneklemli çalışmalarda normalliği test etmek için önerilen Shapiro-Wilk testi sonuçları değerlendirilmiş ve sonuçlar, normal dağılım varsayımının sağlandığını doğrulamıştır (Elliot & Woodward, 2007; Field, 2009). Ayrıca, özellikle küçük örneklemli araştırmalarda normallik değerlendirmesini desteklemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine ilişkin z değerleri hesaplanmakta; bunun yanı sıra, frekans dağılımlarının grafiksel incelemesi ile elde edilen bulgular görsel olarak da değerlendirilerek normal dağılım varsayımı güçlendirilmektedir (Field, 203). Bu çalışmada hesaplanan değerlerin $|z| \leq 1.96$ aralığında yer alması verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermiştir (Field, 2013; Ghasemi & Zahediasl, 2012). Bununla birlikte, verilerin frekans dağılımları grafiksel olarak detaylı bir şekilde incelenmiş ve normal dağılım varsayımının karşılandığı doğrulanmıştır. Parametrik olmayan testlerin normal dağılım olmadığı durumlarda daha geçerli ve güçlü bir seçenek olarak kullanıldığı (Holander & Wolfe, 1999); normal dağılıma sahip verilerde örneklem küçük olsa bile parametrik testlerin uygulanmasının daha güçlü sonuçlar sunduğu kabul görmektedir (Tambling & Anderson, 2014).

Nicel verilere yönelik normallik testleri kapsamında, ilk olarak katılımcıların öz yeterlik inançlarına ilişkin verilerin dağılımı değerlendirilmiştir. Yapılan analizlerde verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu tespit edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Normallik değerini derinlemesine incelemek için yapılan hesaplamalarda ön test için çarpıklık değerinin z değeri .27, basıklık değerinin z değeri ise .15 olarak hesaplanmıştır. Son

testte z çarpıklık değeri .27 ve z basıklık değeri .10; gecikmeli son testte ise z çarpıklık değeri -.24 ve z basıklık değeri .93 bulunmuştur. Tüm bu z değerleri mutlak değer olarak 1.96'nın altında olduğu için, çarpıklık ve basıklık açısından verilerin normal dağılıma uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Field, 2013; Ghasemi & Zahediasl, 2012). Ayrıca, katılımcı sayısının 29 olduğu bu çalışmada normallik varsayımı için Shapiro-Wilk testi de değerlendirilmiş ve sonuçlar verilerin normal dağılıma sahip olduğu bulgusunu desteklemiştir ($p > .05$) (Elliot & Woodward, 2007; Field, 2009).

Normallik değerlerinin değerlendirilmesi için Konuşma Başarı Testinden elde edilen veriler de incelenmiş ve tüm testlerin ortalama puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmüş ve verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Yapılan hesaplamalarda ön test için z çarpıklık değeri -07, z basıklık değeri -.76; son test için z çarpıklık değeri -1.56, z basıklık değeri -.06; gecikmeli son test için ise z çarpıklık değeri -2.02 ve z basıklık değeri .01 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen z değerlerine göre gecikmeli son testin z çarpıklık değeri hariç tüm değerler mutlak değer olarak 1.96'nın altında kaldığından, ölçümlere ilişkin verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir (Field, 2013; Ghasemi & Zahediasl, 2012). Bu verilerden yola çıkılarak konuşma başarı testlerinden elde edilen verilerin analizlerinde parametrik testler kullanılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Gecikmeli son testteki çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması ve z değerindeki sapmanın da küçük olması sebebiyle bu testten elde edilen veriler de parametrik testlere tabi tutulmuştur. Konuşma Başarı Testinin alt testlerine ilişkin yapılan normallik tespit analizlerinde resim destekli konuşma bölümüne dair elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri +1.5 ila -1.5 aralığında olduğu (Tabachnick & Fidell, 2013) ve z çarpıklık (.32) ve z basıklık değerleri (-.83) de $|z| \leq 1.96$ aralığında yer aldığı için (Field, 2013; Ghasemi & Zahediasl, 2012) verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Ayrıca, verilen durumlara göre konuşma bölümünden elde edilen sonuçlara göre de çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir, +1.5 ila -1.5 aralığında olduğu bulunmuştur (Tabachnick & Fidell, 2013). Buna ilaveten yapılan hesaplamalarda z çarpıklık (.75) ve z basıklık değerlerinin (-.40), $|z| \leq 1.96$ aralığında yer aldığı tespit edilmiştir (Field, 2013; Ghasemi & Zahediasl, 2012). Bu sonuçlar, çarpıklık ve basıklık değerleri ön test, son test ve gecikmeli son test puanlarının normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur (Tabachnick & Fidell, 2013). Son olarak, Konuşma Başarı Testinin üçüncü bölümü olan görüş belirtme (katılıyorum/katılmıyorum) bölümü için, yapılan hesaplamalarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin de kabul edilebilir, +1.5 ila -1.5 aralığında olduğu (Tabachnick & Fidell, 2013) ve z çarpıklık (-.27) ve z basıklık değerlerinin (-1.03), $|z| \leq 1.96$ aralığında yer aldığı tespit edilmiştir (Field, 2013; Ghasemi &

Zahediasl, 2012). Sonuç olarak analizler için normallik varsayımı sağlanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013).

Bu çalışmada verilerin normal dağılım göstermesi ve gerekli istatistiksel varsayımların karşılanması neticesinde, nicel analizlerde parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu çalışma kapsamında, üç zaman diliminde yapılan ölçümlerden (ön test, son test ve gecikmeli son test) elde edilen verilerin analizinde normalliğin yanısıra diğer varsayımların da karşılanması (ölçüm düzeyi, gözlemlerin bağımsızlığı, varyansların homojenliği) neticesinde tekrarlayan ölçümler varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Betimsel analizlerin ve tekrarlayan ölçümler varyans analizinin (ANOVA) yapıldığı bu çalışmada farklı zaman dilimlerinde elde edilen veri setleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiş ve macera eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin konuşma öz yeterlikleri ve konuşma başarıları üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur (Pallant, 2010).

Nitel Veri Analizi

Nitel veri kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlem formlarından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından yazılı metine dönüştürülmüştür. Yazıya dökme işlemi için Speechnotes (t.y.) adlı programdan yararlanılmıştır. Görüşme metinlerinin doğruluğunu ve tutarlılığını artırmak amacıyla, gereksiz tekrarlar ve konuyla doğrudan ilgili olmayan tartışmalar metinden çıkarılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve gözlem formlarından elde edilen veriler, MAXQDA (2020) yazılımı aracılığıyla kodlara ve kategorilere ayrılmıştır (Oliveira vd., 2015). Veri analizinde, tematik analiz yöntemi benimsenmiştir. Tematik analiz, özellikle bireylerin deneyimlerini, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını analiz etmede etkili bir yöntem olup, verilerdeki örüntülerin belirlenmesine katkı sağlamaktadır (Clarke & Braun, 2017). Bu yöntem, verilerin organize edilmesini, dikkatle okunmasını, sistematik biçimde kodlanmasını ve bu kodlardan anlamlı temaların ortaya çıkarılmasını sağlayarak derinlemesine içgörü elde etmeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2009). Bu bağlamda, nitel veri analiz süreci öğrencilerin macera eğitimi temelli uygulamalara ilişkin algılarını ortaya koymuş ve sürecin verimliliğini değerlendirmeye yönelik bulgular sunmuştur.

Bu araştırma kapsamındaki her bir araştırma sorusu (AS) için kullanılan nicel ve nitel veri analiz yöntemleri aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır:

AS1: Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma öz yeterlikleri üzerindeki etkisi nedir? AS1.1. Lise öğrencileri, macera eğitimini İngilizce konuşma öz yeterlikleri açısından nasıl değerlendirmektedir? Bu araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla hem nicel hem de nitel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde,

betimsel analizler ve tekrarlayan ölçümler varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu analizler, öğrencilerin konuşma öz yeterlik düzeylerindeki değişimi istatistiksel olarak değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öte yandan, nitel veri analizinde ise tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerden ve gözlem formlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan kodlar, alt temalar ve temalar aracılığıyla, macera eğitimi temelli konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma öz yeterliğine etkisi derinlemesine incelenmiştir.

AS2: Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma başarısı üzerindeki etkisi nedir? AS2.1. Lise öğrencileri, macera eğitimini İngilizce konuşma başarısı açısından nasıl değerlendirmektedir? Bu araştırma sorusunu ele almak için nicel ve nitel veri analizi yöntemleri uygulanmıştır. Nicel veri analizinde, öğrencilerin İngilizce konuşma puanları üzerinde, betimsel analizler ve tekrarlayan ölçümler varyans analizi (ANOVA) kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır. Ayrıca, nitel veri analizi kullanılarak yapılan tematik analizden elde edilen bulgularla bu araştırma sorusu yanıtlanmıştır.

AS3: Lise öğrencilerinin macera eğitiminin verimliliğine ilişkin algıları nedir? Bu araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla yalnızca nitel veri analizi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve etkinlikler süresince doldurulan gözlem formlarından elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle incelenmiş ve bu analiz sonucunda ortaya çıkan kod, alt tema ve temalar ilgili araştırma sorusunun derinlemesine değerlendirilmesini sağlamıştır.

AS4: Macera eğitimi kullanılarak tasarlanan İngilizce konuşma etkinliklerinin avantaj ve dezavantajları nelerdir? Bu araştırma sorusu nitel veri analizi yoluyla ele alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve etkinlikler sırasında doldurulan gözlem formlarından elde edilen veriler kullanılarak tematik analiz yapılmış ve ortaya çıkan kod, alt tema ve temalar kullanılarak bu araştırma sorusu yanıtlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler benimsenmiştir. Araştırmanın pilot uygulaması, hedeflenen katılımcı profiline uygun bir grupla gerçekleştirilmiş; böylece uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunlara ilişkin önleyici adımlar atılabilmiştir (Pallant, 2010). Araştırmanın amacı ve soruları doğrultusunda, elde edilen bulguların geçerlik ve güvenirliğini artırmak üzere üçgenleme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu doğrultuda, ölçek, başarı testi, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme gibi birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır (Moon, 2019). Konuşma öz yeterlik inancını ölçmek amacıyla daha önce kullanıldığı çalışmada yüksek güvenirlik değerine sahip bir ölçme aracı tercih edilmiştir. Bu aracın önceki çalışmalarda

ulaştığı Cronbach alfa değeri .93 iken, bu araştırmada sırasıyla ön testte .97, son testte .96 ve gecikmeli son testte .98 gibi oldukça yüksek güvenirlik katsayılarına ulaşılmıştır. Ölçme araçlarının geçerliği ise, ölçümlerin amaca uygunluğunu ve hedeflenen değişkeni ne ölçüde doğru yansıttığını göstermektedir (Pallant, 2010). Bu çalışmada konuşma başarısını ölçmeye yönelik geliştirilen araç, MEB müfredatı, dersin kazanımları ve iş birliği yapılan öğretmenin değerlendirmeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu durum, ölçme aracının içerik geçerliğine önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Bunun yanı sıra, başarı testinin puanlanmasında araştırmacı ile iş birliği yapılan İngilizce öğretmeninin birlikte değerlendirme yapması, puanlayıcılar arası güvenirliği artırmaya yönelik bir strateji olarak uygulanmıştır (Gwet, 2001; Utschig vd., 2012). Ayrıca bu araştırmada değerlendiriciler arasındaki tutarlılık, grup içi korelasyon katsayısı ile ölçülmüştür. Ön test, son test ve gecikmeli son test oturumlarında elde edilen grup içi korelasyon değerleri, değerlendiriciler arası güvenirliğin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ön testte tekil puanlayıcı grup içi korelasyon değeri .943, son testte .948, gecikmeli son testte ise .806 olarak hesaplanmıştır. İki puanlayıcının ortalama puanları dikkate alındığında, bu değerler sırasıyla .971, .973 ve .892'ye yükselmektedir. Özellikle ön test ve son testte elde edilen grup içi korelasyon değerleri, puanlayıcılar arasında oldukça güçlü bir tutarlılık olduğunu göstermektedir (Cicchetti, 1994). Gecikmeli son testte gözlenen görece daha düşük grup içi korelasyon değeri de yüksek düzeyde bir güvenilirliğe işaret etmekte olup, puanlayıcılar arasında anlamlı bir uyumun devam ettiğini göstermektedir. Tüm test oturumlarında grup içi korelasyondeğerlerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması ($p < .001$), konuşma başarı testi puanlamalarının genellikle tutarlı biçimde gerçekleştirildiğini ve kullanılan ölçme sürecinin güvenilir olduğunu desteklemektedir. Bu bulgular, söz konusu konuşma testi uygulamalarında puanlayıcılar arası güvenirliğin kabul edilebilir ve geçerli düzeyde olduğunu göstermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırmanın amaçları ve ilgili alan yazını temel alınarak hazırlanmış; ardından yabancı dil eğitimi alanında uzman akademisyenlerin görüş ve önerileri doğrultusunda değerlendirilerek çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma süreci boyunca sistemli bir şekilde gözlem formları doldurulmuş ve görüşmeler, hiçbir bilginin kaçırılmaması amacıyla ses kaydı yoluyla kaydedilmiştir. Bu bütüncül yaklaşımlar, kullanılan veri toplama araçlarının genel geçerlik ve güvenirliğini artırmıştır.

Etik İlkeler

Bu araştırmanın uygulama sürecine başlamadan önce, Atatürk Üniversitesi'nden gerekli etik kurul onay belgesi (Ek 7) ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır (Ek 8). Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin almak için ön adım olarak uygulama okulunun okul

müdürü ve iş birliği yapılan İngilizce öğretmeni ile ön görüşme yapılmıştır. Kendilerine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve hedeflenen çalışma için gerekli ön izin alınmıştır. Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığı Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu tarafından düzenlenen etik kriterlere uygun olarak, araştırmacı bu araştırma için veri toplarken gizlilik ve mahremiyeti göz önünde bulundurmuştur. Araştırma, katılımcılar için herhangi bir risk oluşturmayacak şekilde yapılandırılmış ve veri toplama sürecinde araştırma etiği gereklilikleri yerine getirilmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce, tüm katılımcılara araştırma prosedürü sözlü olarak açıklanmış ve çalışmanın ayrıntılarını içeren onay belgeleri sunulmuştur. Katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı, araştırmaya katılmanın ya da katılmamanın ders başarılarını veya notlarını hiçbir şekilde etkilemeyeceği açıkça belirtilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacağı taahhüt edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların istedikleri herhangi bir aşamada araştırmadan ayrılma haklarının bulunduğu vurgulanmıştır.

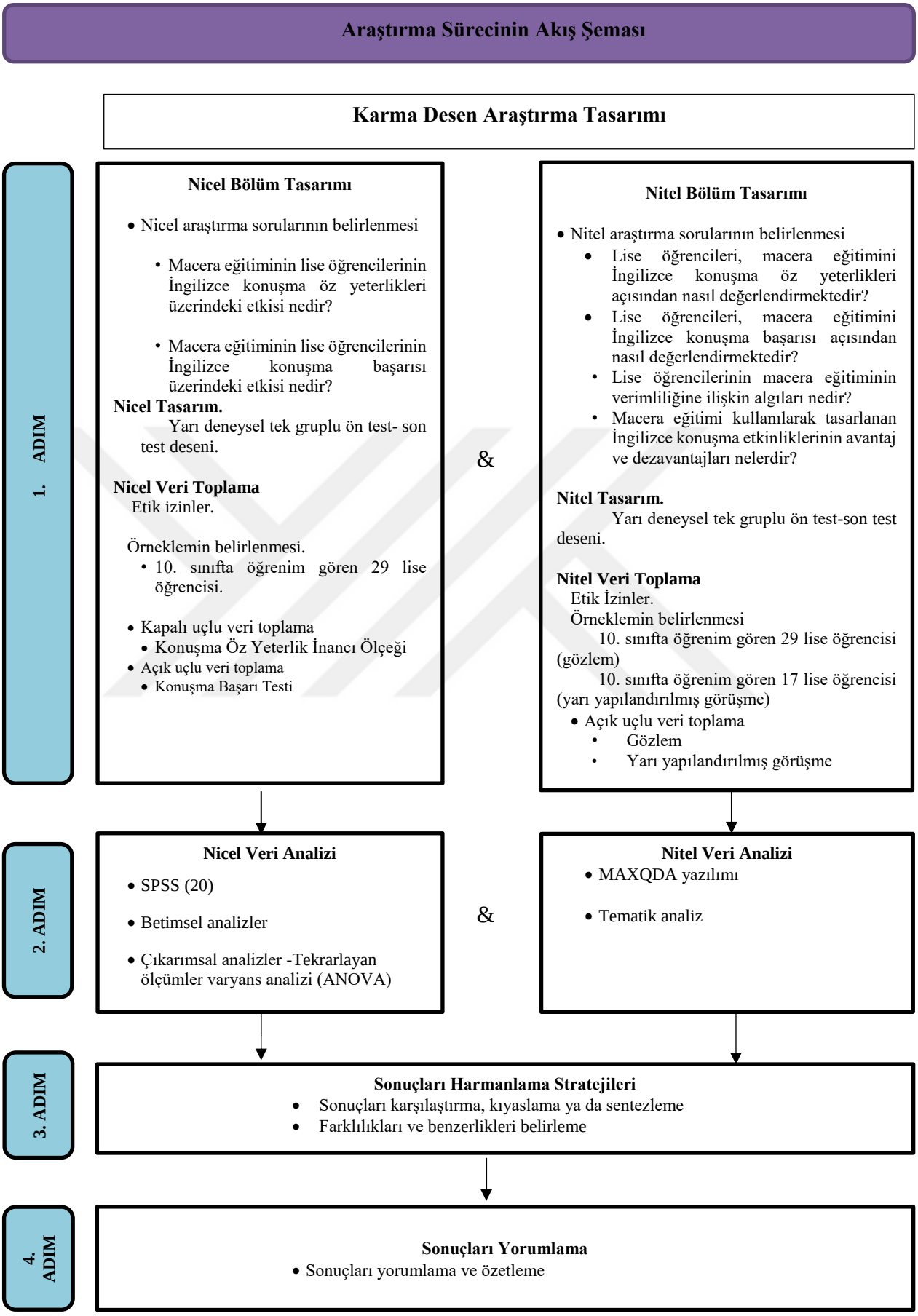
Veli izin formları (Ek 9), velilere iletilmek üzere öğrencilere teslim edilmiş; tüm öğrencilerden hem kendi rızaları hem de veli onamlarını içeren formlar toplanmıştır. Çalışma kapsamında elde edilecek sözlü ve görsel veriler için de ayrıca veli onayı alınmıştır. Katılımcılardan, kimliklerinin açıklanmasını istememeleri durumunda ölçekleri takma isimle doldurmalarına izin verilmiştir. Görüşmeler sırasında da gizlilik konusundaki hassasiyetler hatırlatılmış ve katılımcıların görüşme süresince bir takma ad kullanmaları teşvik edilmiştir.

Veri analiz sürecinde katılımcı gizliliğini korumak amacıyla kodlama yöntemi benimsenmiş ve çalışma kapsamında katılımcılar *Ö1, Ö2* gibi kodlarla ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmaya dâhil olan iş birliği yapılan İngilizce öğretmenine, araştırma prosedürü ve eş değerlendirici olarak görev alacağı süreçler hakkında kapsamlı ve açık yönergeler verilmiştir.

Özet

Bu bölümde araştırmanın yöntemsel temelleri ayrıntılı olarak sunulmuştur. Öncelikle, araştırma yöntemi ve araştırma soruları açıklanmıştır. Ardından, araştırma sahası, katılımcılar, veri toplama araçları, pilot çalışma süreci ile veri toplama ve analiz yöntemleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Son kısımda ise geçerlik, güvenirlik ve etik ilkeler kapsamlı biçimde tartışılmıştır. Araştırma sürecini bütüncül bir şekilde özetleyen akış şeması (Creswell & Plano-Clark, 2018), bölümün sonunda sunulmuştur (Şekil 10). Bir sonraki bölümde çalışmanın bulgularına yer verilecektir.

Şekil 10. *Araştırma Sürecini Yansıtan Akış Şeması*



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu çalışmanın, macera eğitimi ile yapılan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma öz yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemek ve yabancı dil olarak İngilizce bağlamında macera eğitiminin verimliliğini öğrencilerin bu eğitime ilişkin algıları doğrultusunda değerlendirmek olmak üzere başlıca iki amacı vardır. Bu bölümde, elde edilen sonuçlar nitel ve nicel bulgular başlıkları altında sunulmuştur.

Bu araştırma kapsamında karma araştırma yaklaşımı benimsenerek, aşağıdaki araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır.

AS1. Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma öz yeterlikleri üzerindeki etkisi nedir?

AS1.1. Lise öğrencileri, macera eğitimini İngilizce konuşma öz yeterlikleri açısından nasıl değerlendirmektedir?

AS2. Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma başarısı üzerindeki etkisi nedir?

AS2.1. Lise öğrencileri, macera eğitimini İngilizce konuşma başarısı açısından nasıl değerlendirmektedir?

AS3. Lise öğrencilerinin macera eğitiminin verimliliğine ilişkin algıları nedir?

AS4. Macera eğitimi kullanılarak tasarlanan İngilizce konuşma etkinliklerinin avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Bu araştırmada nicel veriler, Konuşma Öz Yeterlik İnanç Ölçeği ve Konuşma Başarı Testi kullanılarak ön test, son test ve gecikmeli son test uygulamalarıyla elde edilirken; nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve süreç boyunca doldurulan gözlem formları yoluyla elde edilmiştir. Her bir araştırma sorusunu cevaplamak için yapılan analizlerden elde edilen bulgular ilgili araştırma sorusunun (AS) altında nicel ve nitel bulgular olarak ele alınmıştır.

AS1 Bulguları: Macera Eğitiminin Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Öz Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi Nedir?

AS1.1. Lise Öğrencileri, Macera Eğitimini İngilizce Konuşma Öz Yeterlikleri Açısından Nasıl Değerlendirmektedir?

Bu bölümde araştırmanın birinci araştırma sorusunu yanıtlamak için elde edilen bulgular sunulmaktadır. İlk etapta nicel analiz sonuçlarına yer verilmektedir.

AS1'e İlişkin Nicel Veri Analizi Bulguları.

Betimsel Analizler. İstatistiksel testlerin geçerliğini sağlamak amacıyla analiz öncesinde veriler eksik veri, uç değerler ve normallik varsayımı açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda, verilerin gerekli varsayımları sağlaması nedeniyle sonraki analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir Macera eğitiminin öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlikleri üzerindeki etkisini inceleyebilmek için ön test, son test ve gecikmeli son test uygulamalarından elde edilen veriler kullanılarak tekrarlayan ölçümler varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır (Pallant, 2010).

Yapılan betimsel analizlerde, verilerin dağılımı ve genel eğilimi hakkında daha ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla her bir teste ait aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri hesaplanmış, ilgili bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *İngilizce Konuşma Öz Yeterlik İnanç Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Normallik Test Sonuçları: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test*

Ölçüm	$\bar{X}$	SS	Ölçek Aralığı	Skewness	Kurtosis	Shapiro-Wilk
Ön Test Puanları	2.98	.81	1.00-5.00	-.12	.13	.48
Son Test Puanları	3.45	.77	1.00-5.00	-.12	.09	.60
Gecikmeli Son Test Puanları	3.43	.90	1.00-5.00	-.11	.80	.18

Tablo 6'da verilen Konuşma Öz Yeterlik İnanç Ölçeği ortalama puanları tek tek incelendiğinde, ön test ortalama değeri 2.98 (SS = .81), son test ortalama değeri 3.45 (SS = .77) ve gecikmeli son test ortalama değeri 3.43 (SS = .90) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin puanlama sistemi Ekmekçi'nin (2023) çalışmasından uyarlanmıştır. Ölçek aralığı, önce 5'ten bir çıkarılarak (5 - 1 = 4), sonra beşe bölünerek (4 ÷ 5 = .80) hesaplanmıştır. Bu değer, 5'li Likert ölçeğindeki aralık uzunluklarını belirlemek için kullanılmıştır. Yapılan bu işlemler neticesinde ölçek şu şekilde gruplandırılmıştır: 1-1.80 arası puanlar "kesinlikle katılmıyorum", 1.81-2.60 arası "katılmıyorum", 2.61-3.40 arası "kararsızım", 3.41-4.20 arası 'katılıyorum' ve 4.21-5.00 arası "kesinlikle katılıyorum". Sonuç olarak, bu puanların düzeysel olarak sınıflandırılması; 1-1.80 arası "düşük", 1.81 - 2.60 arası "ortanın altı", 2.61 - 3.40 arası 'orta', 3.41 - 4.20 arası "ortanın üstü" ve 4.21 - 5.00 arası "yüksek" şeklindedir. Bu bilgilerden yola çıkarak katılımcıların konuşma öz yeterlik inançlarının ön testte ($\bar{X}$ = 2.98) orta düzeyde, son testte ($\bar{X}$ = 3.45) ve gecikmeli son testte ($\bar{X}$ = 3.43) ise orta düzeyin üzerinde olduğunu söylemek mümkündür. Öz yeterlik inancı ölçeğinin güvenirliğini hesaplamak için Cronbach alfa değerleri de hesaplanmıştır. Sonuçlar, Konuşma Öz Yeterlik İnanç Ölçeği'nin ön test (.97), son test (.96) ve gecikmeli son test (.98) için Cronbach alfa değerlerinin yüksek güvenilirliğe işaret ettiğini ortaya koymuştur (Pallant, 2010).

Betimsel analizler ile öğrencilerin konuşma öz yeterlik inançları hakkında detaylı bilgiye ulaşılmıştır. Birinci araştırma sorusunu yanıtlamak için Konuşma Öz Yeterlik İnanç Ölçeği'nin ön test, son test ve gecikmeli son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Her bir öğrencinin (Ö) konuşma öz yeterlik inancı ön test, son test ve gecikmeli son test sonuçlarının ortalama puanları ($\bar{X}$) Tablo 7'de listelenmiştir.

Tablo 7. *Öğrencilerin Konuşma Öz Yeterlik İnançlarının Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Ortalama Puanları*

Öğrenci (Ö)	$\bar{X}$ (Ön Test)	$\bar{X}$ (Son Test)	$\bar{X}$ (Gecikmeli Son Test)
Ö1	3.21	4.07	3.64
Ö2	3.07	3.00	3.32
Ö3	1.36	3.04	3.29
Ö4	2.61	2.61	2.75
Ö5	2.64	2.68	3.14
Ö6	3.21	3.89	3.61
Ö7	2.86	3.43	3.21
Ö8	3.61	3.54	4.04
Ö9	2.93	3.36	3.50
Ö10	4.43	4.57	4.50
Ö11	2.57	2.96	2.93
Ö12	3.29	3.75	4.57
Ö13	3.89	4.32	4.54
Ö14	4.36	4.64	4.68
Ö15	3.50	4.50	4.57
Ö16	2.68	2.89	2.71
Ö17	2.86	3.71	3.86
Ö18	1.36	2.79	2.36
Ö19	3.36	3.18	2.50
Ö20	1.86	2.54	2.29
Ö21	2.64	3.14	3.11
Ö22	4.57	4.89	4.79
Ö23	1.68	1.50	1.43
Ö24	2.32	2.75	2.79
Ö25	3.18	4.14	4.68
Ö26	2.39	3.14	2.57
Ö27	3.39	4.07	4.39
Ö28	3.11	3.11	2.29
Ö29	3.43	3.75	3.57
Ortalama	2.98	3.45	3.43

Tablo 7'de görüldüğü gibi, 29 öğrenciden 11'inin (Ö3, Ö5, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö24, Ö25, Ö27) konuşma öz yeterlik puan ortalamasında ön testten gecikmeli son teste kadar sürekli bir artış olmuştur. Kalan öğrenciler arasında iki öğrencinin (Ö21, Ö22) konuşma öz yeterlik değeri ön testten son teste kadar artmış ancak gecikmeli son testte azalmıştır. Bir öğrencinin (Ö4) konuşma öz yeterliği ön test ve son testte aynı değere sahipken, gecikmeli son testte artmıştır. Öğrencilerden dördünün (Ö2, Ö8, Ö19, Ö23) ön test konuşma öz yeterlik değerleri son teste göre daha yüksektir. 14 öğrenci (Ö1, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö26, Ö28, Ö29) son testte gecikmeli son teste göre daha yüksek öz yeterlik değerlerine sahiptir. Bunlar arasından iki öğrencinin (Ö19, Ö23) hem son testte hem de gecikmeli son testte öz yeterliklerinde düşüş görülmüştür. Ayrıca, konuşma öz yeterliği açısından en düşük başlangıç düzeyine sahip öğrenciler olan Ö3 ($\overline{X}$ = 1.36), Ö18 ($\overline{X}$ = 1.36) ve Ö23 ($\overline{X}$ = 1.68) düşük düzeyde konuşma öz yeterliğine sahiptir. Bu öğrencilerden Ö3 ve Ö18 son testte önemli bir gelişme gösterirken, Ö23'ün öz yeterlik değerinde ilerleme olmamış aksine düşüş görülmüştür. Sürece yüksek öz yeterlik düzeyleriyle başlayan Ö10 ($\overline{X}$ = 4.43), Ö14 ($\overline{X}$ = 4.36) ve Ö22 ($\overline{X}$ = 4.57) zaman içinde öz yeterlik değerlerini korumuşlardır. Tablo 7'de her bir öğrencinin ön test, son test ve gecikmeli son teste dair konuşma öz yeterlik değerleri farklılaşsa da analizlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Katılımcıların konuşma öz yeterlik inançlarının ön test, son test ve gecikmeli son testte nasıl değiştiğini gösteren tablonun ardından, konuşma öz yeterlik inancı ölçeğindeki her bir maddenin (M) ortalama puanlarını içeren ve katılımcıların konuşma öz yeterlik inanç değerlerinin zaman içindeki değişimini gösteren bir liste oluşturulmuş ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Konuşma Öz Yeterlik İnanç Ölçek Maddelerinin Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Ortalama Puanları*

Madde (M)	$\overline{X}$ (Ön Test)	$\overline{X}$ (Son Test)	$\overline{X}$ (Gecikmeli Son Test)
M1	2.62	3.17	2.97
M2	2.76	3.21	3.10
M3	2.69	3.14	3.10
M4	3.21	3.41	3.41
M5	3.38	3.76	3.86
M6	3.10	3.34	3.41
M7	2.66	3.21	3.14
M8	3.48	4.00	3.72
M9	3.10	3.55	3.38
M10	3.10	3.69	3.59
M11	3.00	3.34	3.45

Tablo 8 (*Devamı*)

M12	2.62	3.00	3.00
M13	3.03	3.62	3.55
M14	2.76	3.24	3.38
M15	2.45	2.55	3.03
M16	3.00	3.45	3.31
M17	2.69	3.48	3.34
M18	3.10	3.69	3.76
M19	3.03	3.55	3.66
M20	3.10	3.41	3.38
M21	2.59	2.86	3.38
M22	3.86	4.03	4.07
M23	3.41	3.86	4.00
M24	3.45	3.93	3.79
M25	2.97	3.56	3.31
M26	2.97	3.66	3.72
M27	2.72	3.41	3.00
M28	2.52	3.38	3.34
Ortalama	2.98	3.45	3.43

Tablo 8, Madde 22'nin, "Kendimi veya bir arkadaşımı bir başkasına İngilizce olarak tanıtabilirim.", tüm betimsel analizlerde en yüksek ortalama puana sahip olduğunu göstermektedir. Bu maddeye ilişkin ortalama puanlar ön testte $\bar{X}$ = 3.86, son testte $\bar{X}$ = 4.03 ve gecikmeli son testte $\bar{X}$ = 4.07 olarak belirlenmiştir. Ön test ($\bar{X}$ = 2,45) ve son test ($\bar{X}$ = 2,55) analizlerinde en düşük puan ortalamasına sahip madde 15. madde olan "Konuşma pratiği ne kadar zorsa o kadar keyiflidir." maddesi olurken, gecikmeli son testte en düşük ortalamaya ($\bar{X}$ = 2.97) sahip madde, 1. madde olan "İngilizceyi uzun duraksamalar olmadan akıcı bir şekilde konuşabilirim." maddesi olmuştur. Tüm maddelerle ilgili olarak, son test ve gecikmeli son testteki tüm maddelerin (N = 28) ortalama puanlarının ön testteki ortalama puanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Gecikmeli son testteki 15 maddenin (M1, M2, M3, M7, M8, M9, M10, M13, M16, M17, M20, M24, M25, M27, M28) ortalama puanları son testteki ortalama puanlardan daha düşük olmakla birlikte gecikmeli son testteki 11 maddenin (M5, M6, M11, M14, M15, M18, M19, M21, M22, M23, M26) ortalama puanları son teste göre daha yüksektir ve gecikmeli son testteki iki maddenin (M4, M12) ortalama puanları son testle aynıdır.

Tekrarlayan Ölçümler Varyans Analizi (ANOVA). Katılımcıların konuşma öz yeterlik inançları üç farklı zaman diliminde ölçülmüştür. Katılımcıların (N = 29) ön test, son test ve gecikmeli son test ortalama puanları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. *Katılımcıların Öz Yeterlik İnancı Ortalama Puanları: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test*

Test	$\bar{X}$	SS
Ön Test	2.98	.81
Son Test	3.45	.77
Gecikmeli Son Test	3.43	.90

Katılımcıların konuşma öz yeterlik inanç düzeyleri arasında üç farklı zaman noktasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için tekrarlayan ölçümler varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır (Pallant, 2010). Tekrarlayan ölçümler varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 10'da listelenmiştir.

Tablo 10. *Konuşma Öz Yeterlik İnancına İlişkin Tekrarlayan Ölçümler ANOVA Sonuçları: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test*

	Kaynak	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Testler	4.15	1.55	2.68	17.85	.000*	.39
Hata	6.51	43.34	.15			

Not. *p < .001

Mauchly'nin küresellik testi sonucuna göre küresellik varsayımının karşılanmadığı tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu nedenle Greenhouse-Geisser ($\varepsilon = 1.55$) değeri incelenmiştir (Field, 2009). Üç farklı zamanda ölçülen öz yeterlik inanç düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($F(1.55, 43.34) = 17.85$, $p < .001$). Etki büyüklüğü değeri .39 olarak hesaplanmıştır ve bu değer Cohen (1988) tarafından ortaya konulan ve yaygın olarak kabul gören parametrelere (.01 = küçük, .06 = orta ve .14 = büyük etki) göre *büyük* etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Çoklu Karşılaştırma Test Sonuçları. Yapılan analizler sonucunda hangi testin konuşma öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılığa katkıda bulunduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Testler (ön test, son test, gecikmeli son test) arasındaki anlamlı farklılıkları gösteren test sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

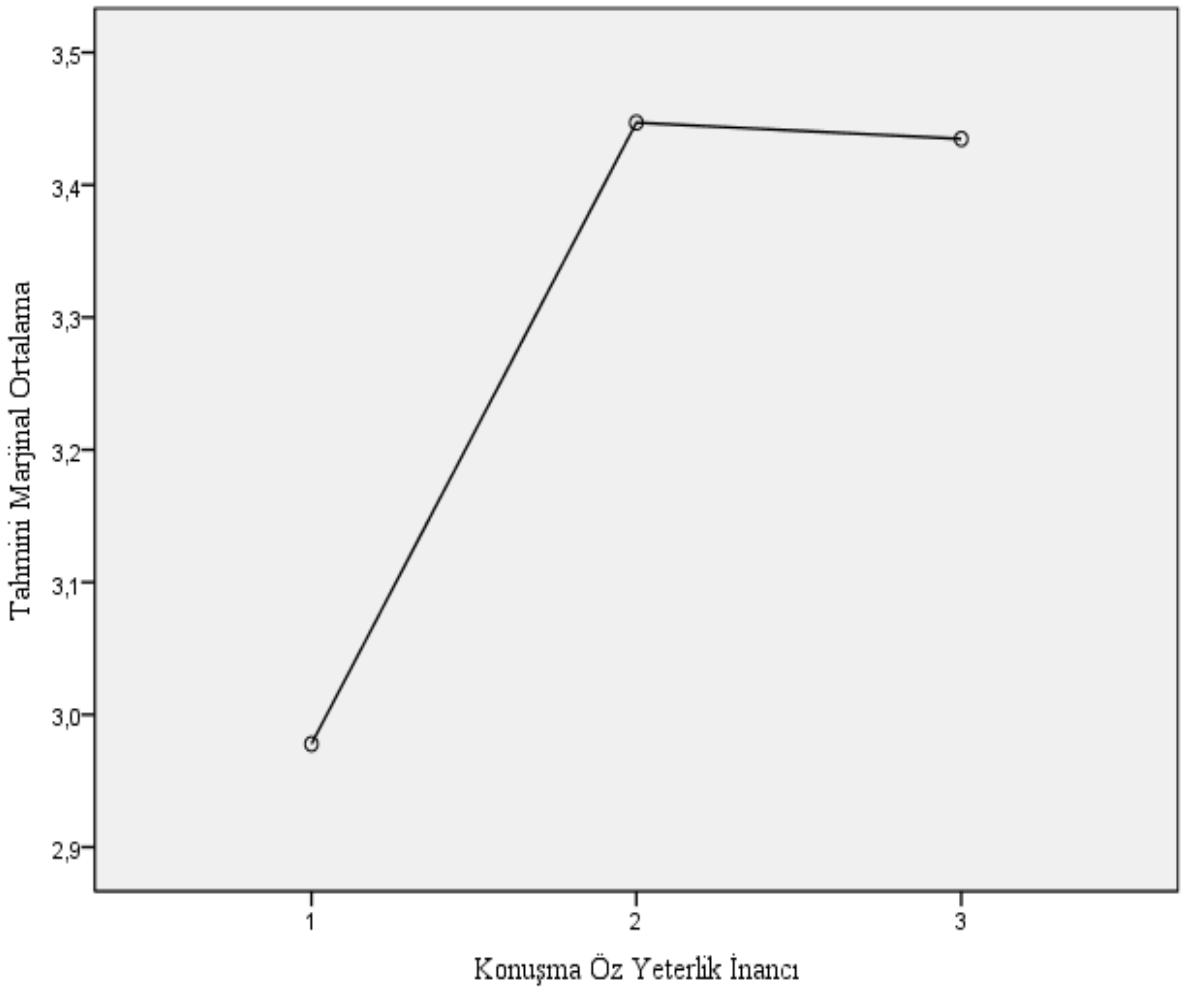
Tablo 11. *Konuşma Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları*

Testler	$\bar{X}$	SS	Son Test	Gecikmeli Son Test
Ön Test	2.98	.81	.000*	.001*
Son Test	3.45	.77		1.00
Gecikmeli Son Test	3.43	.90		

Not. *p < .05

Tablo11'de görüldüğü üzere, yapılan karşılaştırma testi sonucunda, ön test ($\bar{X}$ = 2.98) ile son test ($\bar{X}$ = 3.45) arasında (p = .000) ve ön test ($\bar{X}$ = 2.98) ile gecikmeli son test ($\bar{X}$ = 3.43) arasında (p = .001) anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (p < .05). Ayrıca, katılımcıların konuşma öz yeterlik inanç düzeyleri açısından son test ($\bar{X}$ = 3.45) ile gecikmeli son test ($\bar{X}$ = 3.43) arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (p = .1.00). Şekil 11, testler arasındaki konuşma öz yeterlik inançlarının tahmini marjinal ortalamalarının gelişme grafiğini göstermektedir. Şekildeki ilk nokta ön testi, ikinci nokta son testi ve üçüncü nokta gecikmeli son testi temsil etmektedir.

Şekil 11. *Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Aşamalarına Göre Konuşma Öz Yeterlik İnançlarının Tahmini Marjinal Ortalamalarının Gelişme Grafiği*



Şekil 11'de görüldüğü gibi, konuşma öz yeterlik inancındaki değişimi gösteren grafik, macera eğitimi etkinliklerinin konuşma öz yeterlik inancını artırdığını ve bu etkinin korunduğunu göstermektedir.

AS1'e İlişkin Nitel Veri Analizi Bulguları. Bu araştırma kapsamındaki birinci araştırma sorusunu yanıtlamak için nicel verilerin yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşmelerden

ve gözlem formlarından elde edilen nitel veriler de analiz edilmiş ve katılımcıların macera eğitimini İngilizce konuşma öz yeterlikleri açısından nasıl değerlendirdiklerine dair bulgular elde edilmiştir. İlk olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, ardından gözlem formlarından elde edilen bulgular sunulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular. Gönüllü 17 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29) ile toplam 123,03 dakika süren yarı yapılandırılmış görüşmeler Speechnotes adlı program yardımıyla yazıya dökülmüştür. Ayrıca tematik analiz için MAXQDA (2020) yazılımı kullanılmıştır. Transkriptin tutarlılığını artırmak için tekrar okuma yapılmış, gereksiz tekrarlar elenmiş ve elde edilen ilk bulgular not edilmiştir (Braun & Clarke, 2006). Araştırma soruları ışığında ilk kodlar çıkarılmış, alt temalar ve ana temalar oluşturulmuştur. Temalar tekrar gözden geçirildikten sonra isimlendirilmiş ve anlamlı ilişkiler kurularak açıklanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen öğrenci görüşleri MAXQDA (2020) nitel veri analiz programı ile tematik analize tabi tutulmuştur. Görüşme sırasında sorulan sorulardan biri (S5) öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları ile ilgilidir ve görüşmedeki beşinci soru ve alt sorusu şu şekildedir: "Macera eğitiminin İngilizce konuşma becerilerine ilişkin öz yeterliğiniz üzerinde bir etkisi olduğunu fark ettiniz mi?" ve "Macera eğitimi İngilizce konuşma aktivitelerini başarıyla gerçekleştirme konusundaki inancınızı nasıl etkiledi?". Bu sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde, 16 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29) İngilizce konuşma öz yeterlik inancının arttığını belirttiği görülmüştür. Sadece Ö14 kodlu öğrenci konuşma öz yeterlik inancının değişmediğini belirtmiştir. Ö14'ün Konuşma Öz Yeterlik İnancı Ölçeği'nden aldığı ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 6), ön test, son test ve gecikmeli son testte tüm sınıf üyelerinden daha yüksek ortalama puanlar aldığı görülmektedir. Bu, öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir ve ortalama puanları ön testten gecikmeli son teste kadar sürekli artmış olsa bile macera eğitiminin konuşma öz yeterliğini etkilemediğini düşünmektedir. Yapılan analizlerde katılımcıların öz yeterlik düzeylerinin neden arttığına ilişkin farklı yanıtlar ortaya çıkmıştır. 14 öğrenci (Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22, Ö26, Ö27, Ö29) etkinliğe dair tecrübeleri arttıkça başarabileceklerine dair inançlarının arttığını belirtmiştir. Üç öğrenci (Ö13, Ö19, Ö28) konuşma etkinliklerine katıldıkça konuşma kaygılarının azaldığını, iki öğrenci (Ö1, Ö29) ise etkinlikler sırasında utanma hislerinin ortadan kalktığını belirtmiştir. Bir öğrenci (Ö13) arkadaşlarının İngilizce konuşabildiğini fark ettikçe öz yeterliğinin arttığını belirtmiştir. Katılımcılar arasında iki öğrenci (Ö13, Ö19) ustalık deneyimi ve fizyolojik/duygusal durumlar ya da ustalık deneyimi ve dolaylı deneyim ve fizyolojik/duygusal durumlar olmak üzere farklı öz yeterlik

kaynaklarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yanıtlara dayanan, öz yeterliğin kaynaklarına dair elde edilen bulgular frekanslarıyla (f) birlikte Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Katılımcıların Öz Yeterlik Kaynaklarına Ait Frekans Dağılım Tablosu

Öz Yeterlik Kaynağı	f
Ustalık deneyimi	14
Fizyolojik/duygusal durumlar	
Azalan kaygı	3
Azalan utangaçlık	2
Dolaylı deneyim	1

Yanıtların analizi, macera eğitimi ile yapılan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin başarabileceklerine dair inançlarını artırdığını ortaya koymuştur. Ustalık deneyimlerinin öz yeterlik üzerindeki olumlu etkisine ilişkin ifade örnekleri aşağıdaki gibidir:

> Ö2: Etkinliklerden önce İngilizceyi anlamak daha zor geliyordu ama etkinliklerden sonra oyunlaştırma sayesinde basit olduğunu fark ettik.
>
> Ö4: Aktiviteler öz yeterliğimi artırdı. Birkaç kez denedikten sonra İngilizce konuşmanın daha kolay olduğunu anladım.
>
> Ö9: Etkinlikler sayesinde daha çok konuşmak istedik, bu yüzden öz yeterliğim arttı. Konuşma isteğim gelişti.
>
> Ö10: Öz yeterliğim arttı. Etkinliklerden önce yapabileceğime dair şüphelerim vardı. Konuşabildiğimi görünce öz yeterliğim artmış olabilir.
>
> Ö15: Öz yeterliğim üzerinde etkisi oldu. İngilizce konuşabileceğime zaten inanıyordum ve arkadaşlarımla iyi iletişim kurduğumu düşünüyorum. Etkinliklerde dili kullandıkça ve sorular sordukça öz güvenimiz artıyor. Aynı zamanda ne kadar çok konuşursak o kadar çok öz yeterlik geliştiriyoruz. Belli bir noktadan sonra hem sizinle hem de arkadaşlarımla olan etkileşimlerimde daha fazla öz yeterlik kazandım.
>
> Ö22: Yani şimdi en azından topluluk önünde akıcı ve düzgün cümleler kurabileceğimden eminim. Artık kendime çok daha fazla güveniyorum.
>
> Ö26: Öz yeterlik inancımı etkiledi çünkü daha önce hiç böyle bir şey tecrübe etmemiştim. Yani İngilizce konuşan biriyle hiç karşılaşmamıştım. Bir yeri işaret etmem gerekirse elimle işaret ederdim, konuşmazdım ama burada konuşmamız, basit cümleler kurmamız istendi ve bu cümleleri kurduktan sonra zor olmadığını öğrendim. Dolayısıyla öz yeterlik inancım arttı.
>
> Ö27: Evet, öz yeterliğim arttı, pratik yaptığımız için arttığını düşünüyorum.

Tablo 12'de görüldüğü gibi, öğrencilerin konuşma öz yeterliklerindeki artışın nedenlerinden biri de kaygılarının azalmasıdır. Bu durum öz yeterlik kaynaklarından duygusal durum kaynağıyla ilişkilendirilebilir. Kaygıdaki azalmayı vurgulayan cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö19: Öz yeterlik inancım arttı. Başta zamanları doğru kullanabilecek miyim, kelimeleri istediğim gibi doğru telaffuz edebilecek miyim diye endişeliydim. Ancak birkaç kelimeyle bile birbirimizi anlayabildiğimizi ve iletişim kurmanın kolay olduğunu fark ettim, böylece stres yaratan faktörler ortadan kalktı.

Ö 28: Öz yeterlik inancımı etkiledi. Kaygıyı azalttı.

İngilizce konuşmada bir diğer duygusal engelleyici faktör olan utangaçlık hissinin ortadan kalkmasını öz yeterliğe olumlu katkı olarak vurgulayan katılımcıların cümleleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Evet, konuşma öz yeterlik inancımı etkiledi. Utangaçlık hissim ortadan kalktı.

Ö29: Öz yeterliğim üzerinde etkisi oldu. Mesela eskiden daha utangaçtım. Yani konuşma miktarım arttıkça utangaçlığım kayboldu. Kendime olan inancım arttı.

Başkalarından öğrenmenin de bir öz yeterlik kaynağı olduğunu ortaya koyan Ö13 kodlu öğrencinin cümleleri aşağıdaki gibidir:

Ö13: Evet, öz yeterlik inancım arttı çünkü etkinliklerden önce konuşurken gergindim. Ya yanlış bir şey söylersem? Ya yanlış bir ifade kullanırsam? Ya yanlış kelime kullanırsam? Şimdi daha az hata yapıyorum çünkü artık korkmuyorum. Sanırım insanlarla daha fazla zaman geçirmeye ve onlarla bir ekip olarak daha fazla iş birliği yapmaya başladım. Ayrıca, diğer insanların İngilizce konuştuğunu görmenin de etkisi olduğunu düşünüyorum.

Ö13 kodlu öğrenci hata yapmaktan korkmadığı için konuşma öz yeterliğinin arttığını belirtmiştir. Ayrıca grup çalışmalarına daha fazla katılmış ve öz yeterliği artan öğrencilerin farklı konularda da olumlu gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur.

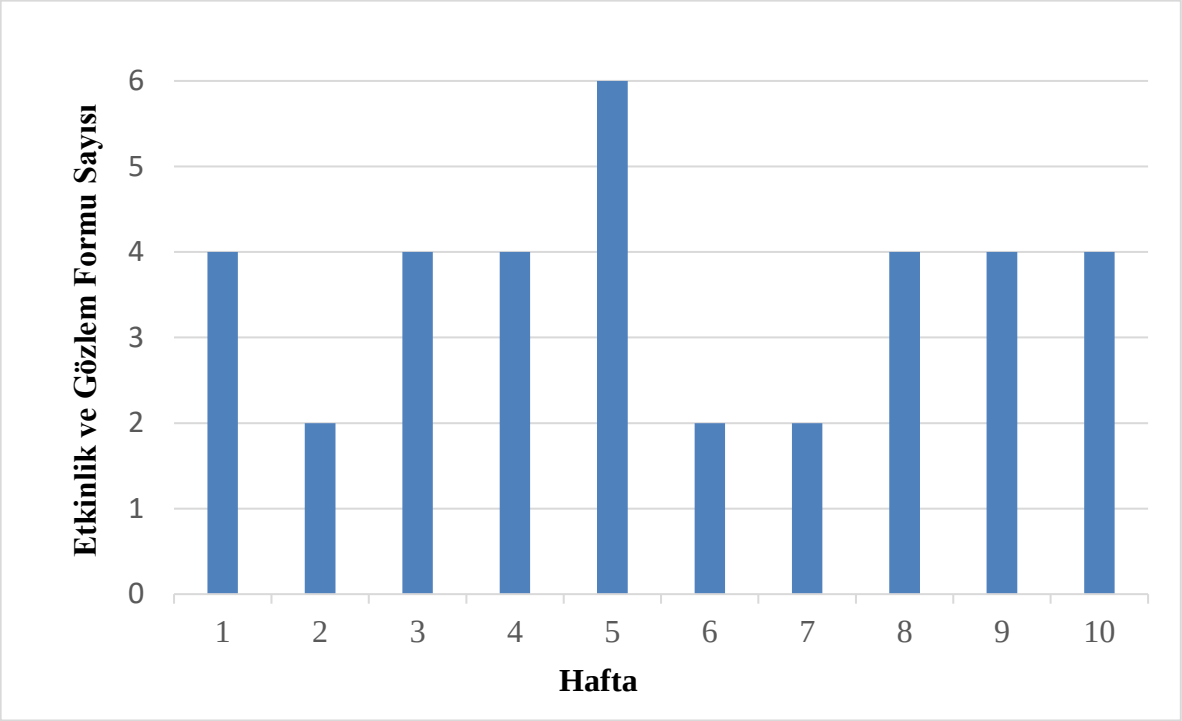
Özetle, macera eğitimi ile yapılan İngilizce konuşma etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlikleri üzerindeki etkisini inceleyen birinci araştırma sorusuna yönelik yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen yanıtlar, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkiye işaret etmektedir. Görüşmelere katılan öğrencilerin çoğunluğu (N = 16), macera eğitiminin İngilizce konuşma öz yeterliğini etkileyip etkilemediğini soran soruya olumlu yanıt vermiş ve öz yeterliklerinin kaynaklarına ilişkin ayrıntılı açıklamalar ve gerekçeler sunmuştur. 14 katılımcı ustalık deneyimini birincil öz yeterlik kaynağı olarak tanımlamıştır. Daha önce örneklerle açıklandığı üzere, fizyolojik/duygusal durumlar (f = 5) ve dolaylı deneyim (f = 1) gibi kaynaklardan da bahsedilmiştir.

Gözlem Formları Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular. Öz Yeterlik İnanç Ölçeği ile toplanan nicel verilerin analizi ve araştırma sürecine katılan ve araştırma sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler için gönüllü olan öğrencilerden elde edilen sözel ifadelerin tematik analizinin ardından, macera eğitimi ile konuşma etkinliklerinin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma öz yeterliklerine etkisini detaylı bir şekilde incelemek için öğrencilerin İngilizce

konuşma öz yeterliklerine ilişkin 10 haftalık etkinlikler süresince tutulan gözlem formlarının içerikleri tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

10 haftalık gözlem sürecinde öğrencilerin macera eğitimi etkinliklerine katılımlarını ve İngilizce konuşma öz yeterliklerini izlemek amacıyla gözlem formları doldurulmuştur. Formlar, haftanın içeriğine bağlı olarak haftalık etkinlik sayısına göre ayrı ayrı doldurulmuştur. Bir başka deyişle tüm haftalarda yapılan toplam gözlem formu sayısı, planlanan etkinlik sayısına eşittir. Haftalık etkinlik sayısı ve gözlem formu sayısı Şekil 12'de verilmiştir.

Şekil 12. *Haftalık Etkinlik ve Gözlem Formu Sayısı*



Şekil 12'de de görüldüğü üzere, haftalık etkinlik sayısı ve gözlem formu sayısı faaliyetlerin süresine ve içeriğine göre değişiklik göstermiştir. 10 haftada 36 etkinlik ve 36 gözlem formu tamamlanmıştır. Bu da gözlem formlarındaki kriterlerin 36'şar kez tekrarlandığını göstermektedir. Her bir gözlem formunda öğrencilerin macera eğitimi ile düzenlenen konuşma etkinliklerindeki öz yeterlik düzeylerini yansıtmak üzere öğrencilerin motivasyon, iletişim kurma isteklilik ve konuşma etkinliklerine katılım düzeyleri düşük (1), orta (2) ve yüksek (3) olmak üzere üç dereceli olarak değerlendirilmiştir. Gözlem formunda yer alan konuşma etkinliklerine katılım, iletişim kurma istekliliği ve motivasyon gibi üç kriter öğrencilerin öz yeterlik düzeyini yansıtan kriterlerdir. Her bir gözlem formunda (Ek 3) ayrı ayrı verilen bu derecelendirme kriterlerinin açıklamaları Tablo 13'te sunulmuştur.

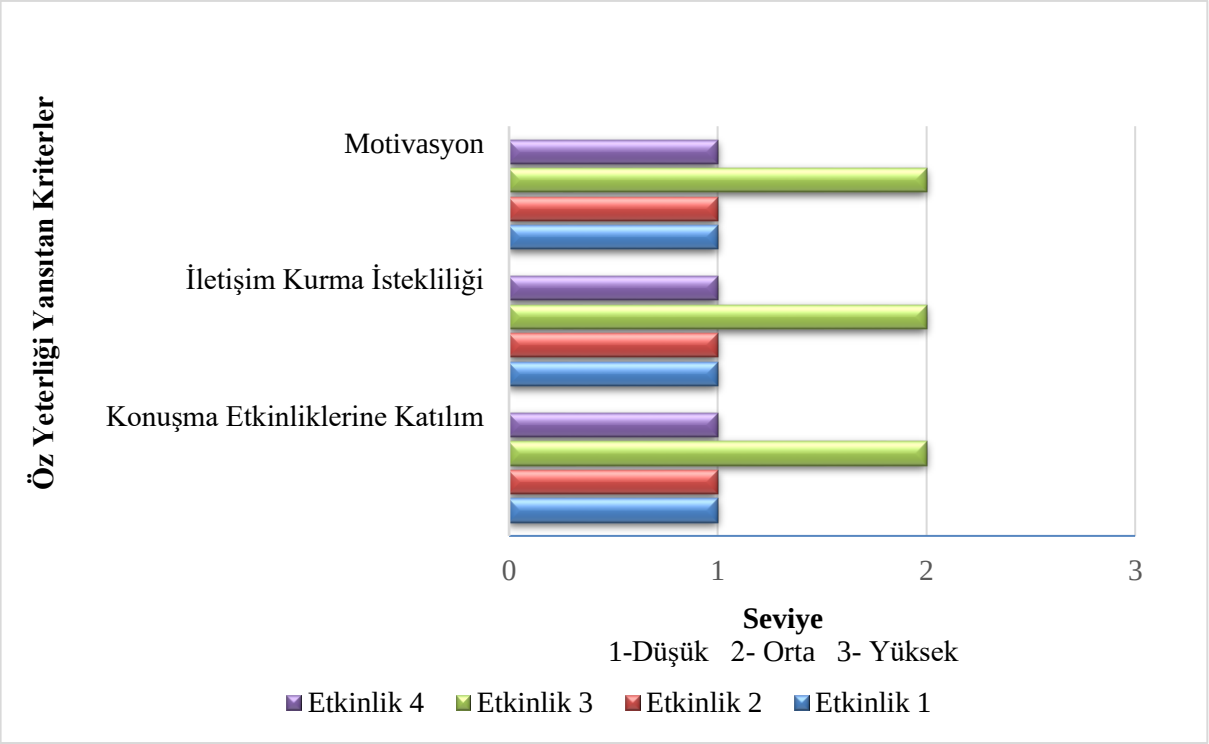
Tablo 13. *Öğrencilerin Konuşma Etkinliklerinde Öz Yeterlik Düzeylerini Yansıtan Değerlendirme Kriterleri*

Kriter	Düşük (1)	Orta (2)	Yüksek (3)
Motivasyon	Öğrenciler etkinlikler için motive değildir. Öğretmen ekstra çaba gösteriyor.	Öğrencilerin 1/3 -2/3'ü etkinlikler için gerekli motivasyona sahiptir. Ancak yine de öğretmenin teşviğine ihtiyaç duyuyorlar.	Öğrencilerin 2/3'ünden fazlası etkinlikler için yeterince motive olmuştur.
İletişim Kurma İstekliliği	Öğrenciler isteksizdir, öğretmen onları konuşma etkinliklerine dâhil ediyor.	Öğrencilerin 1/3 -2/3'ü konuşma etkinlikleriyle ilgileniyor, ancak iletişim kurmak için öğretmenin teşviğine ihtiyaç duyuyorlar.	Öğrencilerin 2/3'ünden fazlası iletişim kurmaya isteklidir.
Konuşma Etkinliklerine Katılım	Sadece birkaç öğrenci konuşma etkinliklerine katılıyor.	Öğrencilerin 1/3 -2/3'ü konuşma etkinliklerine katılıyor.	Öğrencilerin 2/3'ünden fazlası konuşma etkinliklerine katılıyor.

Her bir gözlem formunda öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılımları, iletişim kurma isteklilikleri, motivasyonları ile ilgili notlar alınmıştır. Etkinlik sırasında ve sonrasında alınan notlarda, öğrencilerin etkinliklere yansıttıkları önemli ayrıntılar ve etkinlikte öne çıkan öğrencilerin isimleri yer almıştır.

Gözlem Formlarının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Öz Yeterliklerine İlişkin Betimsel Analizi. Gözlem formlarında, öğrencilerin macera eğitimi ile yapılan İngilizce konuşma etkinliklerine katılım kriterlerine ilişkin alınan notlardan 108 kod çıkarılmıştır. Öğrencilerin süreç boyunca gösterdikleri öz yeterlik düzeylerini yansıtmak amacıyla; motivasyon, iletişim kurma istekliliği ve konuşma etkinliklerine katılım başlıkları altında yapılan gözlemler sonucunda, öğrencilerin performansları üç kriter açısından dokuz kere düşük (1), 16 kere orta (2) ve 83 kere de yüksek (3) olarak değerlendirilmiştir. Tüm kriterlerin düşük (1) düzeyde değerlendirildiği etkinliklerin tamamı ilk hafta gerçekleşmiştir. Bu nedenle, her bir kriter için ayrı grafik oluşturulmamış; ilk haftaya ait tüm kriter düzeyleri, ortak bir şekilde Şekil 13'te sunulmuştur.

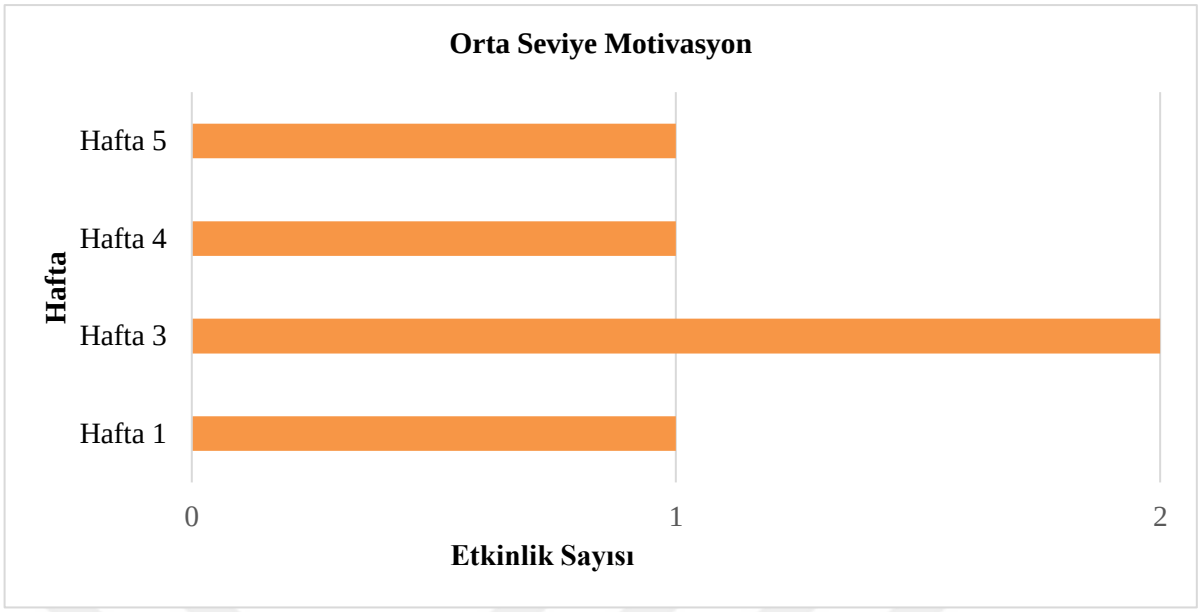
Şekil 13. *Öz Yeterliği Yansıtan Kriterlere Göre Öğrencilerin İlk Haftaki Performans Düzeyleri*



Şekil 13, macera eğitimi ile yapılan konuşma etkinliklerinin ilk haftasında öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılımlarının, iletişim kurma isteklerinin ve motivasyonlarının düşük seviyede (1) olduğunu, dolayısıyla öz yeterlik düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Grafikte de görüldüğü üzere ilk hafta gerçekleştirilen dört etkinlikten birinci, ikinci ve dördüncü etkinliklerde öğrencilerin bu üç kriter açısından düşük seviyelerde oldukları tespit edilmiştir. Aynı haftadaki üçüncü etkinlikte ise öğrenciler kriterler açısından orta seviyede (2) şeklinde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin öz yeterliklerini incelemek için motivasyon, iletişim kurma istekliliği ve konuşma etkinliklerine katılım kriterlerinde etkinliklerin ilk haftasında paralel sonuçlar elde edilmiş ve çoğunlukla düşük öz yeterlik seviyelerinin gözlemlendiği sonucuna varılmıştır.

Gözlem formlarında belirlenen kriterlere göre, öğrencilerin seviyelerinin orta olarak değerlendirildiği hafta ve etkinlik sayısı, düşük olarak değerlendirildikleri hafta ve etkinlik sayısından biraz daha fazla olmuştur. Bu bölümde motivasyon ve iletişim kurma istekliliği için beşer, konuşma etkinliklerine katılım için altı kod olmak üzere toplam 16 kod çıkarılmıştır. Detayları daha net görebilmek için kriterlere göre grafikler düzenlenmiştir ve bu hususta ilk grafik motivasyon kriteriyle ilgilidir. Hafta ve etkinlik sayısına göre analiz edildiğinde öğrencilerin motivasyonlarının orta seviyede olduğu haftalar Şekil 14'te verilmiştir.

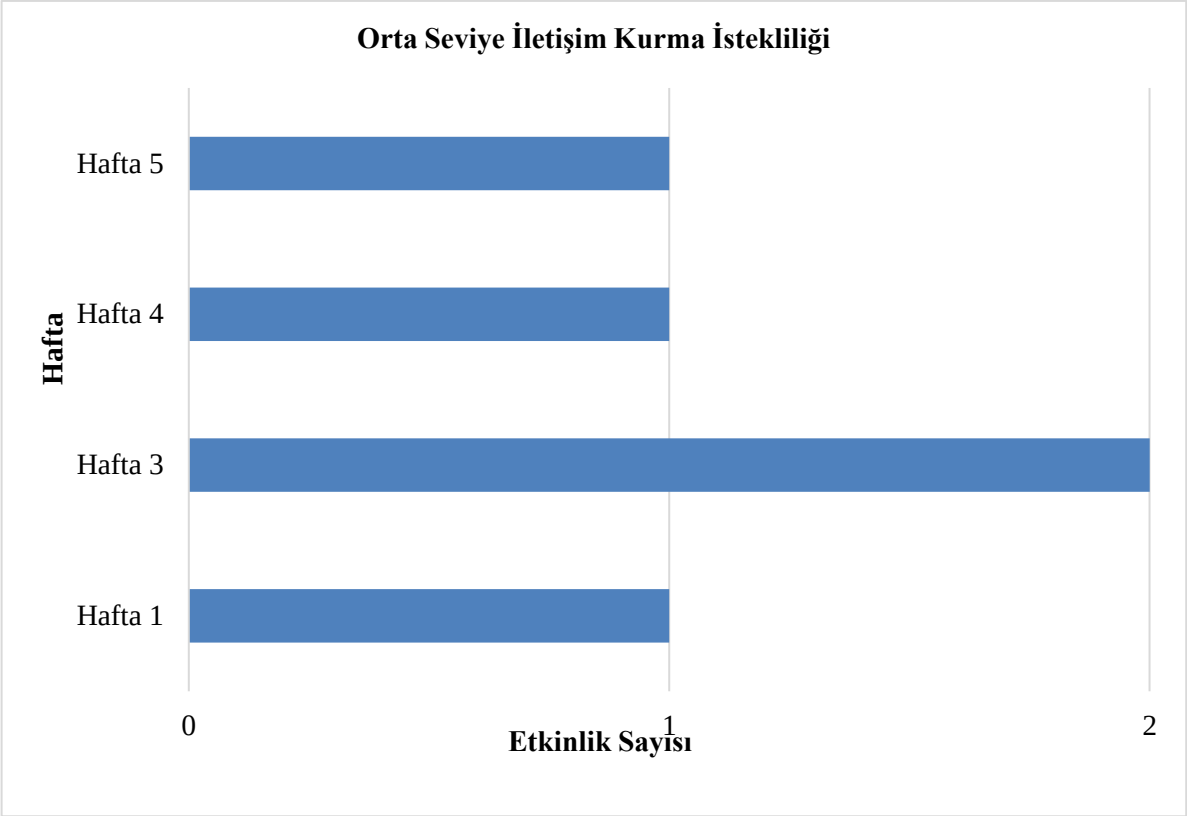
Şekil 14. *Öğrencilerin Motivasyonlarının Orta Seviyede Olduğu Haftalar ve Etkinlik Sayıları*



Şekil 14, öğrencilerin orta seviyede motivasyon düzeyine sahip oldukları haftaların ayrıntılarını göstermektedir. Grafik, üçüncü haftada iki ayrı etkinlikte orta seviyede motivasyona sahip olan öğrencilerin birinci, dördüncü ve beşinci haftalarda birer etkinlikte orta seviyede motivasyona sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenciler son kez beşinci haftada orta seviyede motivasyon sergilemiştir.

Öğrencilerin öz yeterliklerini yansıtan ikinci kriter iletişim kurma istekliliğidir. Gözlem formlarından çıkarılan kodlara göre, ilk haftalar genellikle öğrencilerin iletişim kurmaya daha az istekli oldukları haftalardır. Şekil 15, iletişim kurma istekliliğinin orta seviyede olduğu haftaları ve o haftadaki etkinlik sayısını göstermektedir.

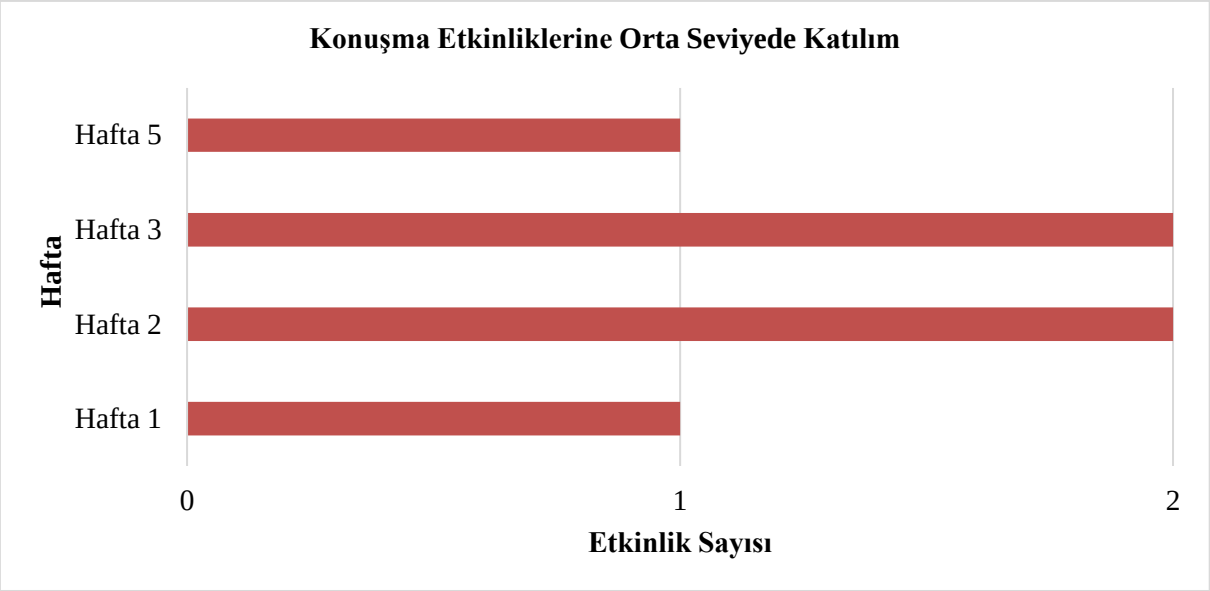
Şekil 15. *Öğrencilerin İletişim Kurma İsteklerinin Orta Seviyede Olduğu Haftalar ve Etkinlik Sayıları*



Grafik incelendiğinde, öğrencilerin birinci, dördüncü ve beşinci haftalarda bir etkinlikte; üçüncü haftada ise toplam dört etkinlikten ikisinde iletişim kurma konusunda orta düzeyde isteklilik gösterdikleri görülmektedir. Motivasyon seviyesinde olduğu gibi, öğrenciler orta düzeyde iletişim kurma isteklilik seviyesini en son beşinci haftada göstermişlerdir.

Öğrencilerin öz yeterliklerini yansıtan bir diğer faktör de konuşma etkinliklerine katılım düzeyleridir. Gözlem formlarından elde edilen verilere göre öğrencilerin etkinliklere orta seviyede katılım gösterdikleri haftalar ve etkinlik sayıları Şekil 16'da gösterilmiştir.

Şekil 16. *Öğrencilerin Etkinliklere Katılım Düzeylerinin Orta Seviyede Olduğu Haftalar ve Etkinlik Sayıları*



Toplam dört hafta boyunca gözlemlenen orta seviyede katılım düzeyi bir, iki, üç ve beşinci haftalarda gerçekleşmiştir. Birinci ve beşinci haftalarda sadece birer etkinlikte orta seviyede katılım gözlenirken, ikinci ve üçüncü haftalarda öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılımı ikişer etkinlikte orta düzeyde olarak değerlendirilmiştir. Konuşma etkinliklerine katılım oranı son kez beşinci haftada orta düzeyde olarak nitelendirilmiştir.

Gözlem formları aracılığıyla, öğrencilerin motivasyon, iletişim kurma istekliliği ve konuşma etkinliklerine katılımları hakkında alınan notlarla konuşma öz yeterliklerinin yansıtılması amaçlanmıştır. İlk beş haftada her kriterde üçer olmak üzere dokuz düşük seviye kaydedilmiştir. Motivasyonda beş, iletişim kurma istekliliğinde beş ve konuşma etkinliklerine katılımda altı olmak üzere toplam 16 etkinlikte orta seviyeler kaydedilmiştir. Bu noktada gözlem formlarına alınan diğer notlar incelenmiş ve üçüncü haftadaki etkinliklerin Ramazan ayının ilk haftasına denk geldiği, öğrencilerin oruca alışma sürecinde olmaları nedeniyle daha yorgun oldukları ve tüm kriterlerde daha düşük seviyede performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Detaylı analizlerde ise ilk beş haftadan sonra bu üç kriterde düşük ya da orta düzeyde bir seviye gözlenmemiştir. Katılımcıların motivasyon, iletişim kurma istekliliği ve konuşma etkinliklerine katılım açısından yüksek seviyede oldukları haftalar öz yeterlik açısından yüksek seviyede olduklarını yansıtmaktadır. Yüksek seviyede öz yeterlik sergilenen haftalar ve etkinlik sayısı Şekil 17'de gösterilmiştir.

Şekil 17. *Öğrencilerin Öz Yeterlik Düzeylerinin Yüksek Seviyede Olduğu Haftalar ve Etkinlik Sayıları*



Şekil 17'de de görüldüğü üzere üçüncü, dördüncü ve beşinci haftalarda da yüksek seviyede öz yeterlik gözlemlenmiştir. Ancak öğrenciler beşinci haftadan sonra yapılan tüm etkinliklerde yüksek seviyede öz yeterlik sergilemişlerdir. Öz yeterlik; motivasyon, iletişim kurma istekliliği ve konuşma etkinliklerine katılım bileşenleri kapsamında değerlendirildiğinde, öğrencilerin macera eğitimi etkinliklerine daha fazla maruz kalmaları nedeniyle sürece dâhil olma süreleri arttıkça öz yeterliklerinin de arttığı söylenebilir. Ayrıca, macera eğitimi etkinliklerinde henüz acemi oldukları ilk haftalarda konuşma öz yeterliklerinin ilerleyen haftalara kıyasla daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın ilk araştırma sorusu olan "Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma öz yeterlikleri üzerindeki etkisi nedir?" sorusuna ve "Lise öğrencileri, macera eğitimini İngilizce konuşma öz yeterlikleri açısından nasıl değerlendirmektedir?" şeklindeki alt sorusuna yanıt aramak için konuşma öz yeterlik inanç ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlem formları olmak üzere üç farklı araç kullanılarak veri toplanmıştır. Bulgular, katılımcıların öz yeterliklerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlik inançlarını ölçmek için üç farklı aracın kullanıldığı bu çalışmanın bulguları arasındaki tutarlılığı görmek için toplanan verilerden elde edilen tüm bulgular birlikte incelenmiştir. Nicel verilerde dört öğrencinin (Ö2, Ö8, Ö19, Ö23) son test öz yeterlik değerlerinin ön test değerlerinden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu öğrencilerden sadece birinin (Ö2) gecikmeli son test İngilizce konuşma öz yeterlik inanç değeri ($\overline{X}$ = 3.32) ön test ($\overline{X}$ = 3.07) ve son test ($\overline{X}$ = 3.00) değerlerinden daha yüksektir. Diğerlerinin gecikmeli son test İngilizce konuşma öz yeterlik inanç değerleri, son test değerlerinden daha düşüktür. Bu öğrencilerden sadece ikisi (Ö2, Ö19) yarı yapılandırılmış görüşmeler için gönüllü olmuştur.

Ö19 kodlu öğrenci hata yapmaktan korktuğunu ve İngilizce konuşma öz yeterliğine olan inancının zamanla arttığını belirtmiştir. Ö2 kodlu öğrenci ise etkinliklerle İngilizcenin düşündükleri kadar da zor olmadığını fark ettiğini ve İngilizce konuşma öz yeterliğinin arttığını belirtmiştir. Gözlem formlarından elde edilen bulgular, Ö2 kodlu öğrencinin etkinliklere daha fazla katıldığını ve etkinlikler sırasında ön plana çıktığını göstermiştir. Dolayısıyla etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerin konuşma öz yeterlik inancının arttığı söylenebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmede macera eğitiminin İngilizce konuşma öz yeterlik inancını etkilemediğini belirten Ö14 kodlu öğrencinin ise üç farklı zamanda yapılan testlerin tamamında İngilizce konuşma öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu öğrenci, farklar anlamlı olmasa da, üç testte de giderek artan bir İngilizce konuşma öz yeterlik değerine sahipti. Ayrıca bu öğrenci etkinliklerin ilk haftalarında ön yargılı olup aktif değilken ilerleyen haftalarda en çok öne çıkan katılımcılardan biri olmuştur. Kısacası, öğrencinin İngilizce konuşma öz yeterlik inancı zaten yüksek olup giderek artış göstermiştir. Ö14 kodlu bu öğrencinin macera eğitiminin İngilizce konuşma öz yeterliğini etkileyip etkilemediğine ilişkin soruya verdiği "Zaten öz yeterlik inancım yüksek olduğu için bir şey fark etmedi" yanıtı diğer bulgularla örtüşmekte ve bulguları desteklenmektedir.

Sonuç olarak, tüm nicel ve nitel veriler değerlendirildiğinde, birinci araştırma sorusuna yanıt olarak macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

AS2 Bulguları: Macera Eğitiminin Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Başarısı Üzerindeki Etkisi Nedir?

AS2.1. Lise öğrencileri, Macera Eğitimini İngilizce Konuşma Başarısı Açısından Nasıl Değerlendirmektedir?

İkinci araştırma sorusunu ele almak için nicel ve nitel veriler toplanmıştır. İlk olarak, nicel veriler SPSS (20) kullanılarak analiz edilmiş ve bulgular ortaya çıkarılmıştır. Ardından, nitel veriler MAXQDA (2020) yazılımı ile analiz edilmiş ve ilgili bulgular sunulmuştur.

AS2'ye İlişkin Nicel Veri Analizi Bulguları. Konuşma başarı testinden elde edilen veriler, öğrencilerin İngilizce konuşma başarılarını ölçmek için betimsel ve çıkarımsal analizlere tabi tutulmuştur.

Betimsel Analizler. Konuşma başarı testlerinden elde edilen puanlar, öğrencilerin konuşma başarılarının ayrıntılarını görmek ve analiz etmek amacıyla betimsel istatistiklere tabi tutulmuştur. Öncelikle veriler, kayıp veriler ve uç değerler açısından analiz edilmiş, ardından normallik testi yapılmıştır (Pallant, 2010). Her biri 25 puanlık üç bölümden oluşan ve toplam 75 puan olan konuşma başarı testlerinin puanları hesaplamaya dâhil edilmiş ve verilerin normal

dağıldığı tespit edilmiştir. Ön test, son test ve gecikmeli son test olarak uygulanan konuşma başarı testlerinden elde edilen puanlar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ve macera eğitiminin öğrencilerin İngilizce konuşma başarısına etkisini incelemek için tekrarlayan ölçümler varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır (Pallant, 2010). Yapılan betimsel analizler sonucunda elde edilen veri setlerinin ortalama puanları ($\bar{X}$), standart sapmaları (SS) ve normallik testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. *Konuşma Başarı Testine İlişkin Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Testin Ortalama, Standart Sapma ve Normallik Test Sonuçları*

Ölçüm	$\bar{X}$	SS	Skewness	Kurtosis
Ön Test Puanı	45.14	9.79	-.03	-.65
Son Test Puanı	64.80	9.24	-.68	-.05
Gecikmeli Son Test Puanı	69.10	6.11	-.88	.012

Betimsel istatistikler kullanılarak yapılan analizler, öğrencilerin konuşma başarı puanları hakkında ayrıntılı bilgiler ortaya koymuştur. İkinci araştırma sorusu olan "Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma başarısı üzerindeki etkisi nedir?" sorusuna yanıt vermek için konuşma başarı testinin ön test ($\bar{X}$ = 45,14), son test ($\bar{X}$ = 64,80) ve gecikmeli son test puanları ($\bar{X}$ = 69,10) listelenmiş ve daha sonra karşılaştırılmıştır. Konuşma başarı testlerinin ortalama puanlarına göre öğrenciler, ön testten gecikmeli son teste kadar sürekli artan puanlar elde etmişlerdir. Öğrencilerin üç farklı zamandaki konuşma başarı testi puanlarının ortalamaları Tablo 15'te listelenmiştir.

Tablo 15. *Öğrencilerin Konuşma Başarı Test Puanları: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test*

Öğrenci (Ö)	Ön Test Puanı	Son Test Puanı	Gecikmeli Son Test Puanı
Ö1	32.50	55.00	61.50
Ö2	38.50	60.50	70.50
Ö3	30.50	47.00	61.00
Ö4	49.00	60.50	63.00
Ö5	44.00	62.50	71.50
Ö6	44.50	75.00	75.00
Ö7	50.00	75.00	75.00
Ö8	40.00	61.00	71.50
Ö9	43.50	62.00	62.50
Ö10	61.00	74.50	75.00
Ö11	26.50	57.00	62.50
Ö12	43.00	72.50	72.00
Ö13	60.00	75.00	75.00

Tablo 15 (*Devamı*)

Ö14	51.50	73.50	75.00
Ö15	52.50	73.50	74.50
Ö16	50.50	69.00	72.00
Ö17	49.50	62.00	64.00
Ö18	35.50	72.50	71.50
Ö19	45.50	62.50	72.00
Ö20	28.50	53.50	62.00
Ö21	38.50	59.50	64.00
Ö22	61.00	74.00	74.00
Ö23	35.00	41.00	52.50
Ö24	39.50	65.00	69.00
Ö25	59.00	75.00	75.00
Ö26	44.00	56.50	62.50
Ö27	60.00	73.50	75.00
Ö28	48.50	58.50	70.00
Ö29	47.00	72.00	75.00
Ortalama	45.14	64.80	69.10

Öğrencilerin konuşma başarı testi puanları incelendiğinde, tüm öğrencilerin (N = 29) son test ve gecikmeli son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Son test ve gecikmeli son test puanlarına bakıldığında, iki öğrencinin (Ö12, Ö18) son test puanlarının gecikmeli son test puanlarından yüksek olduğu, Ö12'nin son test puanı 72.5 iken gecikmeli son test puanının 72.00 olduğu görülmüştür. Ö18'in son test puanı 72.5 iken gecikmeli son test puanının 71.5 olduğu görülmüştür. Ayrıca, üç öğrenci (Ö13, Ö22, Ö25) son test ve gecikmeli son testten aynı puanları elde etmiştir. Bu öğrencilerden ikisinin (Ö13, Ö25) puanları, konuşma başarı testinden alınabilecek en yüksek puan olan 75'tir. Tablo 15'te sunulan sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin çoğunun konuşma başarı testi puanlarının üç zaman diliminde uygulanan başarı testlerinde giderek arttığı söylenebilir.

***Tekrarlayan Ölçümler Varyans Analizi (ANOVA*).** Ön test, son test ve gecikmeli son test puanlarının kapsamlı bir şekilde tablolaştırılmasından ve puan farklılıklarının net bir şekilde ortaya konulmasından sonra, üç farklı zamanda gerçekleştirilen üç test arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını değerlendirmek için istatistiksel analizler yapılmıştır. Yapılan analizlerde normallik varsayımının sağlandığı ve başarı testi eşit aralıklı ölçeğe bir örnek teşkil ettiği için tekrarlı ölçümlerde varyans analizi varsayımlarının karşılandığı göz önünde bulundurularak parametrik testlerden biri olan tekrarlayan ölçümler varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Pallant, 2010). Analizde bağımlı değişkenler ön test, son test ve gecikmeli son

test puanlarıdır. Tekrarlayan ölçümler varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 16'da listelenmiştir.

Tablo 16. *Konuşma Başarısına İlişkin Tekrarlayan Ölçümler ANOVA Sonuçları: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test*

	Kaynak	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Testler	9466.10	1.59	5972.72	233.17	.000*	.89
Hata	1136.74	44.38	25.62			

Not. *p < .001

Tekrarlayan ölçümler varyans analizinde Mauchly'nin küresellik testi incelenmiş ve p değerinin .02 olduğu ve küresellik varsayımını karşılamadığı görülmüştür ($p < .05$). Bu nedenle Greenhouse-Geisser değeri ($\varepsilon = 1.59$) analiz edilmiştir (Field, 2009). Anlamlılık değeri olan p değeri incelenmiş ($p = .000$) ve konuşma başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F(1.59, 44.38) = 233.17$, $p < .001$). Bu çalışmada, Cohen'in (1988) yaygın olarak kabul edilen parametrelerine göre (.01 = küçük, .06 = orta ve .14 = büyük etki) *büyük* etki büyüklüğüne işaret eden .89 etki büyüklüğü değeri bulunmuştur.

Çoklu Karşılaştırma Test Sonuçları. Hangi testin konuşma başarı puanlarında anlamlı bir fark yarattığını belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 17 ve Şekil 18'de verilmiştir.

Tablo 17. *Konuşma Başarı Testi Puanlarının Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları*

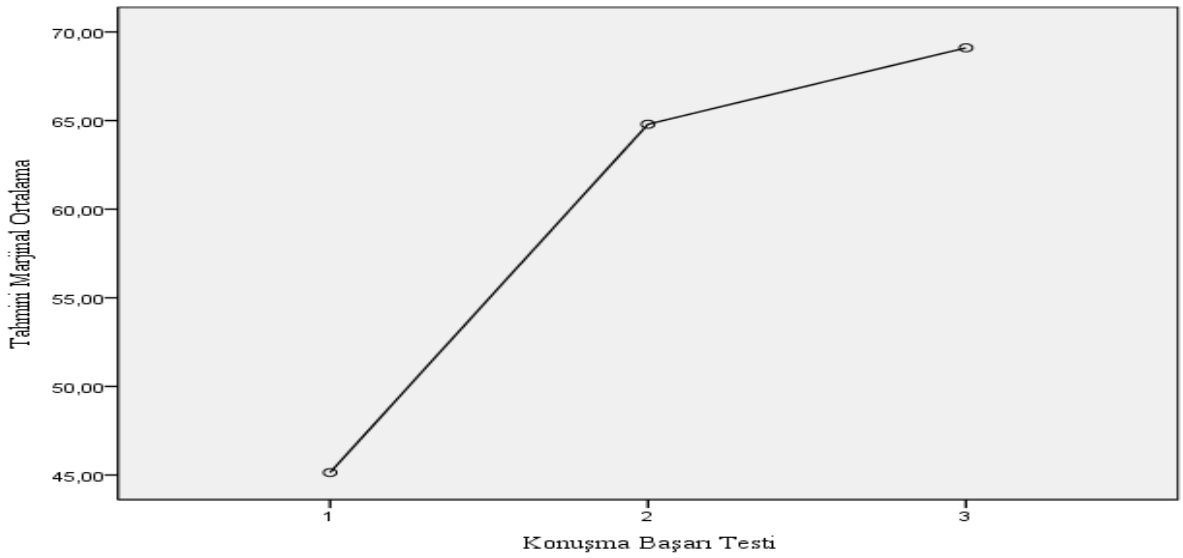
Testler	$\bar{X}$	SS	Son Test	Gecikmeli Son Test
Ön Test	45.14	9.79	.000*	.000*
Son Test	64.80	9.24		.000*
Gecikmeli Son Test	69.10	6.11		

Not. *p < .05

Tablo 17'de görüldüğü üzere ön test ($\bar{X} = 45.14$) ile son test ($\bar{X} = 64.80$) arasında ($p = .000$); ön test ($\bar{X} = 45.14$) ile gecikmeli son test ($\bar{X} = 69.10$) arasında ($p = .000$); son test ($\bar{X} = 64.80$) ile gecikmeli son test ($\bar{X} = 69.10$) arasında ($p = .000$) anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$).

Şekil 18, testler boyunca konuşma başarı puanlarının tahmini marjinal ortalamalarının gelişimini gösteren bir grafik sunmaktadır. Grafikteki ilk nokta ön teste, ikinci nokta son teste ve üçüncü nokta gecikmeli son teste karşılık gelmektedir.

Şekil 18. *Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Aşamalarına Göre Konuşma Başarısının Tahmini Marjinal Ortalamalarının Gelişme Grafiği*



Şekil 18'deki grafik, zaman ilerledikçe başarı puanlarının önemli ölçüde arttığını görsel olarak yansıtmaktadır.

Konuşma Başarı Testinin Alt Testlerine İlişkin Betimsel Analizler

Konuşma başarı testlerinde, her biri maksimum 25 puan olan üç farklı alt test (resim destekli konuşma, verilen durumlara göre konuşma ve görüş belirtme) bulunmaktadır. Her bir testteki (ön test, son test ve gecikmeli son test) her bir alt testin ortalama puanları, standart sapmaları ve normallik testi sonuçları Tablo 18'de listelenmiştir.

Tablo 18. *Konuşma Başarı Testinin Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Olarak Uygulanan Alt Testlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Normallik Test Sonuçları*

Ölçüm	Alt Testler	X̄	SS	Skewness	Kurtosis
Ön Test Puanları	Resim destekli konuşma	15.12	3.30	.14	-.70
	Verilen durumlara göre konuşma	15.09	3.23	-.33	-.34
	Görüş belirtme	14.93	3.68	-.12	-.87
Son Test Puanları	Resim destekli konuşma	21.47	3.30	-.70	-.10
	Verilen durumlara göre konuşma	21.88	2.85	-.78	.43
	Görüş belirtme	21.43	3.32	-.83	.22
Gecikmeli Son Test Puanları	Resim destekli konuşma	23.03	2.24	-1.06	.26
	Verilen durumlara göre konuşma	23.22	2.01	-.93	-.14
	Görüş belirtme	22.84	2.26	-.71	-.68

Ön testten elde edilen puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının resim destekli konuşma bölümünden ($\bar{X}$ = 15.12, SS = 3.30); en düşük puan ortalamasının ise görüş belirtme (katılıyorum/katılmıyorum) bölümünden ($\bar{X}$ = 14.93, SS = 3.68) elde edildiği ortaya çıkarılmıştır. Son testten elde edilen puan ortalamaları incelendiğinde ise en yüksek puan ortalamasının verilen durumlara göre konuşma bölümüne ($\bar{X}$ = 21.88, SS = 2.85); en düşük puan ortalamasının ise görüş belirtme (katılıyorum/katılmıyorum) bölümüne ($\bar{X}$ = 21.43, SS = 3.32) ait olduğu görülmüştür. Gecikmeli son testte yer alan alt bölümler incelendiğinde ise en yüksek puan ortalamasının verilen durumlara göre konuşma bölümüne ($\bar{X}$ = 23.22, SS = 2.01), en düşük puan ortalamasının ise görüş belirtme (katılıyorum/katılmıyorum) bölümüne ($\bar{X}$ = 22.84, SS = 2.26) ait olduğu tespit edilmiştir. Üç testte de aynı durumları ölçen bölümler tek bir tabloda toplanarak testlerden elde edilen puanlar karşılaştırılmıştır.

Resim Destekli Konuşma Bölümü. Ön test, son test ve gecikmeli son test olarak uygulanan konuşma başarı testinin resim destekli konuşma bölümlerinden elde edilen puanlar Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. *Öğrencilerin Konuşma Başarı Testinin Resim Destekli Konuşma Bölümünden Aldıkları Puanlar: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test*

Öğrenci (Ö)	Ön Test Puanı	Son Test Puanı	Gecikmeli Son Test Puanı
Ö1	11.50	17.00	19.50
Ö2	11.00	20.00	24.50
Ö3	10.00	15.50	19.50
Ö4	16.50	20.50	22.50
Ö5	12.00	20.50	24.50
Ö6	14.50	25.00	25.00
Ö7	15.00	25.00	25.00
Ö8	13.00	20.00	23.00
Ö9	14.50	20.50	20.50
Ö10	20.50	25.00	25.00
Ö11	11.00	18.50	19.50
Ö12	15.00	24.00	25.00
Ö13	20.00	25.00	25.00
Ö14	15.00	24.00	25.00
Ö15	18.50	24.50	24.50
Ö16	18.50	23.50	24.00
Ö17	16.50	20.00	21.00
Ö18	13.50	24.00	24.00
Ö19	16.00	22.00	24.00

Tablo 19 (*Devamı*)

Ö20	9.00	17.00	21.50
Ö21	14.00	19.50	21.00
Ö22	21.00	24.50	24.50
Ö23	11.50	13.00	17.00
Ö24	14.00	20.00	23.00
Ö25	19.00	25.00	25.00
Ö26	15.00	20.50	21.50
Ö27	20.50	25.00	25.00
Ö28	16.00	19.00	23.50
Ö29	16.00	24.50	25.00
Ortalama	15.12	21.47	23.03

Resim destekli konuşma bölümü puanları incelendiğinde, tüm öğrencilerin son test ve gecikmeli son test puanlarının (N = 29) ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Sekiz öğrencinin (Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö18, Ö22, Ö25, Ö27) son test ve gecikmeli son test puanları aynı kalmıştır. Bunlardan dördü (Ö10, Ö13, Ö25, Ö27) hem son test hem de gecikmeli son testte mümkün olan en yüksek puanı (25) almıştır. Dolayısıyla puanların aynı olması kaçınılmaz olmuştur. Çıkarımsal analize karar vermek için normallik testi yapılmıştır. Tablo 20'de üç farklı zaman noktasında (ön test, son test ve gecikmeli son test) uygulanan konuşma başarı testinin resim destekli konuşma bölümlerine ilişkin betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 20. *Konuşma Başarı Testinin Resim Destekli Konuşma Bölümlerine İlişkin Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Normallik Testi Sonuçları*

Ölçüm	X̄	SS	Skewness	Kurtosis
Ön Test Puanı	15.12	3.30	.14	-.70
Son Test Puanı	21.47	3.30	-.70	-.10
Gecikmeli Son Test Puanı	23.03	2.24	-1.06	.26

Tablo 20'ye göre, resim destekli konuşma bölümünden elde edilen puanlar ön testten son teste ve gecikmeli son teste doğru sürekli bir artış göstermiştir. Yapılan analizlerle verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir.

Tekrarlayan Ölçümler Varyans Analizi (ANOVA). Üç zaman diliminde gerçekleştirilen resim destekli konuşma başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için tekrarlayan ölçümler varyans analizi yapılmıştır. Normallik ve eşit aralıklı ölçek kullanımı gibi varsayımların karşılanması sonucu tekrarlayan

ölçümler varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır (Pallant, 2010). Analiz sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. *Konuşma Başarı Testinin Resim Destekli Konuşma Bölümüne İlişkin Tekrarlayan Ölçümler ANOVA Sonuçları: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test*

	Kaynak	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Testler	1018.35	1.60	637.43	198.04	.000*	.88
Hata	143.98	44.73	3.22			

Not. *p < .001

Tekrarlayan ölçümler varyans analizinde Mauchly'nin küresellik testi incelenmiş ve .020'lik bir p değeri ortaya çıkarak küresellik varsayımının karşılanmadığını göstermiştir ($p < .05$). Sonuç olarak, Greenhouse-Geisser düzeltmesi ($\varepsilon = 1.60$) uygulanmıştır (Field, 2009). Anlamlılık düzeyi ($p = .000$) incelendiğinde, resim destekli konuşma testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F(1.60, 44.73) = 198.04$, $p < .001$) (Field, 2009). Bu çalışmadaki etki büyüklüğü .88 olarak bulunmuş ve Cohen'in (1988) ölçütlerine göre (.01 = küçük, .06 = orta ve .14 = büyük etki) *büyük* etkiye işaret etmiştir.

Çoklu Karşılaştırma Test Sonuçları. Konuşma başarı testinin resim destekli konuşma bölümü puanlarında hangi testlerin anlamlı farklılıklar oluşturduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testlerinin sonuçları Tablo 22 ve Şekil 19'da sunulmuştur.

Tablo 22. *Konuşma Başarı Testindeki Resim Destekli Konuşma Bölümüne İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları*

Testler	$\bar{X}$	SS	Son Test	Gecikmeli Son Test
Ön Test	15.12	3.30	.000*	.000*
Son Test	21.47	3.30		.000*
Gecikmeli Son Test	23.03	2.24		

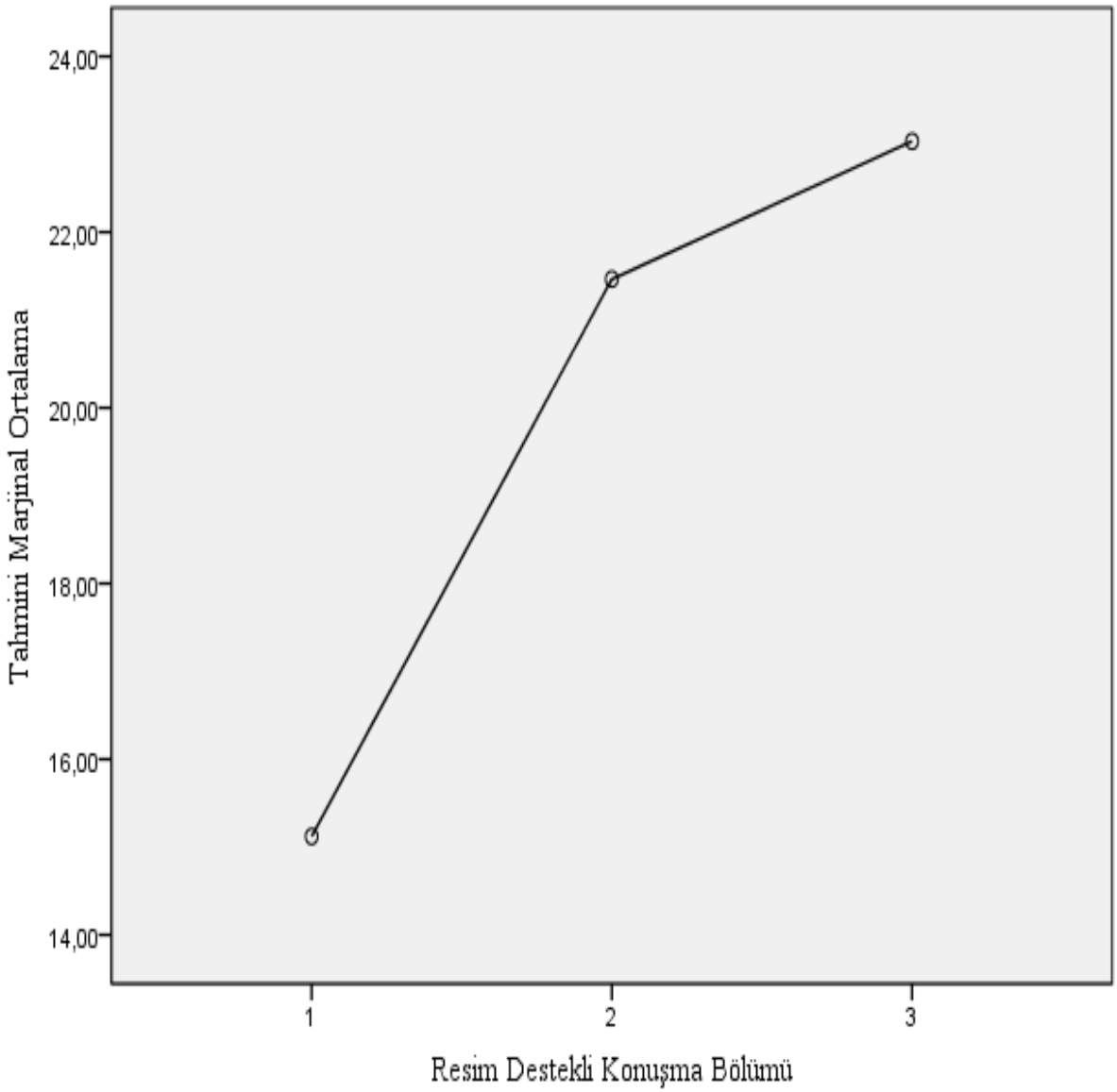
Not. *p < .05

Analizler, ön test ($\bar{X} = 15.12$) ile son test ($\bar{X} = 21.47$) arasında ($p = .000$); ön test ($\bar{X} = 15.12$) ile gecikmeli son test ($\bar{X} = 23.03$) arasında ($p = .000$); ve son test ($\bar{X} = 21.47$) ile gecikmeli son test ($\bar{X} = 23.03$) arasında ($p = .000$) anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla, farklı zamanlarda yapılan tüm testler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p < .05$) olduğunu söylemek mümkündür.

Şekil 19, konuşma başarı testlerindeki resim destekli konuşma başarı puanlarının tahmini marjinal ortalamalarının ön test, son test ve gecikmeli son test boyunca gelişimini

gösteren bir grafik sunmaktadır. Bu grafikte ilk nokta ön testi, ikinci nokta son testi, üçüncü nokta ise gecikmeli son testi temsil etmektedir.

Şekil 19. *Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Aşamalarına Göre Konuşma Başarı Testindeki Resim Destekli Bölüme İlişkin Tahmini Marjinal Ortalamalarının Gelişim Grafiği*



Grafik, katılımcıların resim destekli konuşma başarı düzeyinin testler ilerledikçe arttığını göstermektedir.

Verilen Durumlara Göre Konuşma Bölümü. Konuşma başarı testinin verilen durumlara göre konuşma bölümüne ait ön test, son test ve gecikmeli son test puanları Tablo 23'te listelenmiştir.

Tablo 23. *Öğrencilerin Konuşma Başarı Testinin Verilen Durumlara Göre Konuşma Bölümünden Aldıkları Puanlar: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test*

Öğrenci (Ö)	Ön Test Puanı	Son Test Puanı	Gecikmeli Son Test Puanı
Ö1	10.00	20.00	21.00
Ö2	12.50	20.50	25.00
Ö3	10.50	17.00	20.00
Ö4	16.00	20.50	21.00
Ö5	15.50	20.50	24.00
Ö6	14.50	25.00	25.00
Ö7	17.50	25.00	25.00
Ö8	14.50	20.50	23.50
Ö9	14.50	20.00	21.00
Ö10	20.00	25.00	25.00
Ö11	8.00	20.50	24.00
Ö12	13.50	24.00	23.00
Ö13	20.00	25.00	25.00
Ö14	18.00	25.00	25.00
Ö15	17.50	24.50	25.00
Ö16	16.00	22.50	24.00
Ö17	16.00	21.50	22.00
Ö18	11.50	24.00	23.50
Ö19	15.00	20.50	24.00
Ö20	9.50	17.50	20.50
Ö21	14.00	20.00	20.50
Ö22	20.00	24.50	24.50
Ö23	12.50	14.00	18.00
Ö24	14.50	23.00	23.00
Ö25	19.00	25.00	25.00
Ö26	16.00	19.50	21.00
Ö27	19.50	24.50	25.00
Ö28	16.00	21.00	25.00
Ö29	15.50	24.00	25.00
Ortalama	15.09	21.88	23.22

Verilen durumlara göre konuşma bölümü puanları incelendiğinde, tüm öğrencilerin (N = 29) son test ve gecikmeli son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Detaylı bir şekilde incelendiğinde, sekiz öğrencinin (Ö6, Ö7, Ö10, Ö13, Ö14, Ö22, Ö24, Ö25) son test ve gecikmeli son test puanları aynı kalmıştır. Bunlardan altısı (Ö6, Ö7, Ö10, Ö13, Ö14, Ö25) hem son test hem de gecikmeli son testte en yüksek puanı (25) almıştır. Bir öğrenci (Ö12) gecikmeli son testte son teste göre daha düşük puan almıştır. Konuşma başarı testinin verilen durumlara göre konuşma bölümlerine ilişkin betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları Tablo 24'te listelenmiştir.

Tablo 24. *Konuşma Başarı Testinin Verilen Durumlara Göre Konuşma Bölümlerine İlişkin Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Normallik Testi Sonuçları*

Ölçüm	$\bar{X}$	SS	Skewness	Kurtosis
Ön Test Puanı	15.09	3.23	-.33	-.34
Son Test Puanı	21.88	2.85	-.78	.43
Gecikmeli Son Test Puanı	23.22	2.01	-.93	-.14

Verilen durumlara göre konuşma bölümünden alınan puanlar ön testten son teste ve gecikmeli son teste kadar sürekli bir artış göstermiştir. Yapılan analizlerle verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Tekrarlayan Ölçümler Varyans Analizi (ANOVA). Verilen durumlara göre konuşma testi puanlarında ön test, son test ve gecikmeli son test olmak üzere üç farklı zaman dilimindeki ölçümde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek için tekrarlayan ölçümler varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analizin ilk aşamasında, normallik ve eşit aralıklı ölçek kullanımı varsayımlarının karşılandığı teyit edilmiştir (Pallant, 2010). Ardından, varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Tekrarlayan ölçümler varyans analizinin detaylı sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. *Konuşma Başarı Testinin Verilen Durumlara Göre Konuşma Bölümüne İlişkin Tekrarlı Ölçümler ANOVA Sonuçları: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test*

	Kaynak	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Testler	1103.75	1.56	710.03	198.42	.000*	.88
Hata	155.75	43.53	3.58			

Not. *p < .001

Tekrarlayan ölçümler varyans analizinde, Mauchly'nin küresellik testinin p değeri .010 olarak hesaplanmıştır ki bu da küresellik varsayımının gerçekleşmediğini göstermektedir ($p < .05$). Sonuç olarak, Greenhouse-Geisser düzeltmesi ($\varepsilon = 1.56$) uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi ($p = .000$) incelendiğinde, verilen durumlara göre konuşma testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F(1.56, 43.53) = 198.42$, $p < .001$) (Field, 2009). Hesaplanan eta kare büyüklüğüne göre testin etki büyüklüğü .88'dir ve bu da *büyük* etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Cohen, 1988).

Çoklu Karşılaştırma Test Sonuçları. Verilen durumlara göre konuşma bölümü puanlarında hangi testlerin anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testlerinin detaylı sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

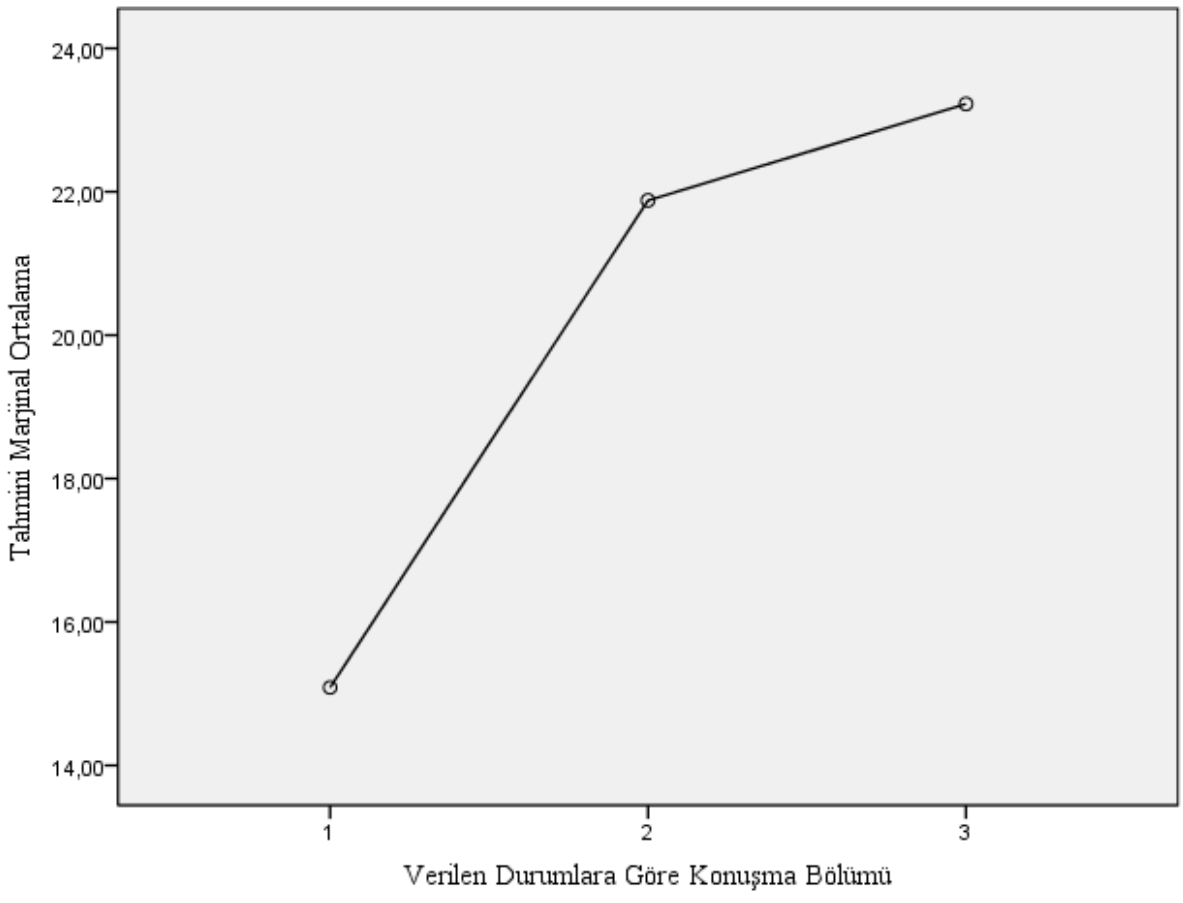
Tablo 26. *Konuşma Başarı Testindeki Verilen Durumlara Göre Konuşma Başarı Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları*

Testler	$\bar{X}$	SS	Son Test	Gecikmeli Son Test
Ön Test	15.09	3.23	.000*	.000*
Son Test	21.88	2.85		.000*
Gecikmeli Son Test	23.22	2.01		

Not. *$p < .05$

Yapılan analizler, ön test ($\bar{X}$ = 15.09) ile son test ($\bar{X}$ = 21.88) arasında (p = .000), ön test ($\bar{X}$ = 15.09) ile gecikmeli son test ($\bar{X}$ = 23.22) arasında (p = .000) ve son test ($\bar{X}$ = 21.88) ile gecikmeli son test ($\bar{X}$ = 23.22) arasında (p = .000) anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, farklı zaman noktalarında uygulanan tüm testlerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark (p < .05) olduğunu söylemek mümkündür. Aynı zamanda, konuşma başarı testlerindeki verilen durumlara göre konuşma bölümü puanlarının tahmini marjinal ortalamalarının ön test, son test ve gecikmeli son test boyunca gelişimini gösteren grafik Şekil 20'de sunulmuştur. Bu şekildeki ilk nokta ön teste, ikinci nokta son teste ve üçüncü nokta da gecikmeli son teste karşılık gelmektedir.

Şekil 20. *Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Aşamalarına Göre Konuşma Başarı Testindeki Verilen Durumlara Göre Konuşma Bölümüne İlişkin Tahmini Marjinal Ortalamalarının Gelişim Grafiği*



Şekil 20'de verilen grafik, verilen durumlara göre konuşma konusunda katılımcıların başarı düzeylerinin testler ilerledikçe arttığını göstermektedir.

Görüş Belirtme (Katılıyorum/Katılmıyorum) Bölümü. Konuşma başarı testinin görüş belirtme bölümlerinden elde edilen ön test, son test ve gecikmeli son test puanları, Tablo 27'de bir arada sunulmuştur.

Tablo 27. *Öğrencilerin Konuşma Başarı Testinin Görüş Belirtme Bölümünden Aldıkları Puanlar: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test*

Öğrenci (Ö)	Ön Test Puanı	Son Test Puanı	Gecikmeli Son Test Puanı
Ö1	11.00	18.00	21.00
Ö2	15.00	20.00	21.50
Ö3	10.00	15.50	21.50
Ö4	16.50	19.50	19.50
Ö5	16.50	21.50	23.50
Ö6	15.50	25.00	25.00
Ö7	17.50	25.00	25.00
Ö8	12.50	20.50	25.00
Ö9	14.50	21.50	21.00
Ö10	20.50	24.50	25.00
Ö11	07.50	18.00	19.00
Ö12	14.50	24.50	24.00
Ö13	20.00	25.00	25.00
Ö14	18.50	24.50	25.00
Ö15	16.50	24.50	25.00
Ö16	16.00	23.00	24.00
Ö17	17.00	21.00	20.50
Ö18	10.50	24.50	24.00
Ö19	14.50	20.00	24.00
Ö20	10.00	19.00	20.00
Ö21	10.50	20.00	22.50
Ö22	20.00	24.50	24.50
Ö23	11.00	12.50	17.50
Ö24	11.00	22.00	23.00
Ö25	21.00	25.00	25.00
Ö26	13.00	16.50	20.00
Ö27	20.00	24.00	25.00
Ö28	16.50	18.50	21.50
Ö29	15.50	23.50	25.00
Ortalama	14.93	21.43	22.84

Konuşma başarı testinin görüş belirtme (katılıyorum/katılmıyorum) bölümlerinden alınan puanlar incelendiğinde, tüm öğrencilerin (N = 29) son test ve gecikmeli son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Altı öğrencinin (Ö4, Ö6, Ö7, Ö13, Ö22, Ö25) gecikmeli son test puanları son test puanlarıyla aynıdır. Bunlar arasından dört öğrenci (Ö6, Ö7, Ö13, Ö25) hem son test hem de gecikmeli son testte mümkün olan en yüksek puan olan 25'e ulaşmıştır. Üç öğrencinin (Ö12, Ö17, Ö18) gecikmeli son test puanları son test puanlarından daha düşüktür. Bu noktada yapılacak çıkarımsal analiz türünü belirlemek üzere normallik testi yapılmıştır. Konuşma başarı testinin görüş belirtme bölümlerine ilişkin betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. *Konuşma Başarı Testinin Görüş Belirtme (Katılıyorum/Katılmıyorum) Bölümüne İlişkin Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Normallik Test Sonuçları*

Ölçüm	$\bar{X}$	SS	Skewness	Kurtosis
Ön Test Puanı	14.93	3.68	-.12	-.87
Son Test Puanı	21.43	3.32	-.83	.22
Gecikmeli Son Test Puanı	22.84	2.26	-.71	-.68

Konuşma başarı testinin görüş belirtme (katılıyorum/katılmıyorum) bölümünden alınan puanlar, diğer iki alt teste benzer şekilde, ön testten son teste ve gecikmeli son teste kadar tutarlı bir artış göstermiştir. Yapılan analizlerle verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir.

Tekrarlayan Ölçümler Varyans Analizi (ANOVA). Konuşma başarı testinin görüş belirtme (katılıyorum/katılmıyorum) puanlarının normallik ve eşit aralıklı ölçek kullanma varsayımlarını (Pallant, 2010) sağladığını tespit ettikten sonra üç farklı zamanda uygulanan testin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçümler varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tekrarlayan ölçümler varyans analizinin sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. *Konuşma Başarı Testinin Görüş Belirtme (Katılıyorum/Katılmıyorum) Bölümüne İlişkin Tekrarlayan Ölçümler ANOVA Sonuçları: Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test*

	Kaynak	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Testler	1033.14	1.56	661.84	149.35	.000*	.84
Hata	193.69	43.71	4.43			

Not. *p < .001

Tekrarlayan ölçümler varyans analizinde Mauchly'nin küresellik testi .012'lik bir p değeri ile küresellik varsayımının sağlanmadığını göstermiştir ($p < .05$). Bu nedenle, Greenhouse-Geisser düzeltmesi ($\varepsilon = 1.56$) uygulanmıştır. Yapılan analiz, konuşma başarı

testinin görüş belirtme (katılıyorum/katılmıyorum) test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($F(1.56, 43.71) = 149.35$, $p < .001$) (Field, 2009). Kısmi eta kareye dayalı olarak, bu testteki etki büyüklüğü .84 olarak hesaplanmıştır ve bu da *büyük* bir etkiye işaret etmektedir (Cohen, 1988).

Çoklu Karşılaştırma Test Sonuçları. Konuşma başarı testinin görüş belirtme (katılıyorum/katılmıyorum) bölümüne ilişkin yapılan ön test, son test ve gecikmeli son testlerden hangilerinin anlamlı farklılıklar oluşturduğunu belirlemek için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testlerinin ayrıntılı sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

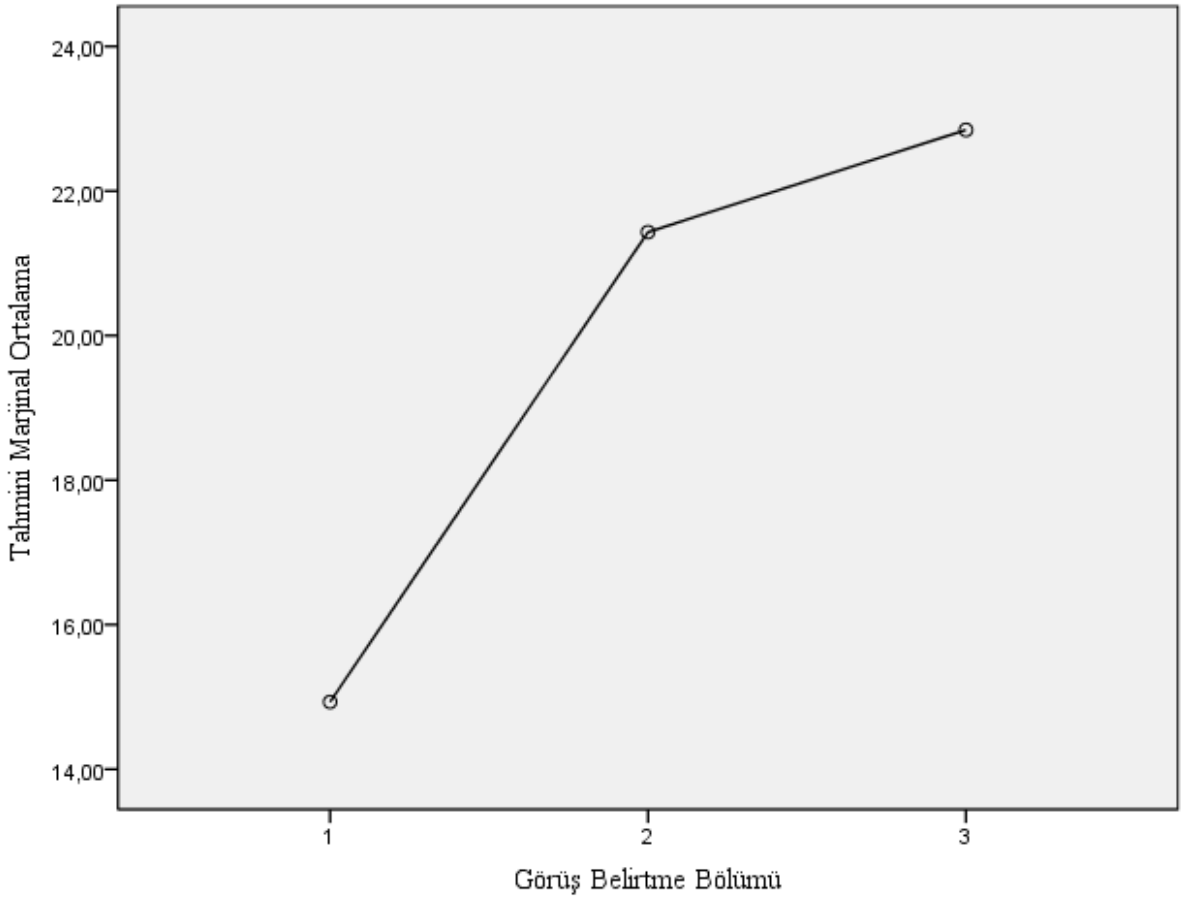
Tablo 30. *Konuşma Başarı Testindeki Görüş Belirtme (Katılıyorum/Katılmıyorum) Başarı Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları*

Testler	X̄	SS	Son Test	Gecikmeli Son Test
Ön Test	14.93	3.68	.000*	.000*
Son Test	21.43	3.32		.001*
Gecikmeli Son Test	22.84	2.26		

Not. *$p < .05$

Yapılan karşılaştırma test sonuçları ön test ($\bar{X} = 14.93$) ile son test ($\bar{X} = 21.43$) arasında ($p = .000$), ön test ($\bar{X} = 14.93$) ile gecikmeli son test ($\bar{X} = 22.84$) arasında ($p = .000$) ve son test ($\bar{X} = 21.43$) ile gecikmeli son test ($\bar{X} = 22.84$) arasında ($p = .001$) anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Konuşma başarı testinin görüş belirtme (katılıyorum/katılmıyorum) bölümü puanlarının tahmini marjinal ortalamalarının ön test, son test ve gecikmeli son test boyunca gelişimini gösteren grafik Şekil 21'de sunulmuştur.

Şekil 21. *Ön Test, Son Test ve Gecikmeli Son Test Aşamalarına Göre Konuşma Başarı Testindeki Görüş Belirtme (Katılıyorum/Katılmıyorum) Bölümüne İlişkin Tahmini Marjinal Ortalamalarının Gelişim Grafiği*



Grafikte de görüldüğü gibi, öğrencilerin görüş belirtme (katılıyorum/katılmıyorum) bölümündeki puanları giderek artmıştır. Bu grafik, macera eğitimi etkinliklerinin verimli olduğunu ve edinilen bilgilerin gecikmeli son testte korunduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, konuşma başarı testinden elde edilen nicel veriler, macera eğitimi etkinliklerinin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma performansını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerin konuşma başarı puanları ön testten gecikmeli son teste kadar kademeli olarak artmış, bu da dil becerilerinde sürekli bir iyileşme olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ön test, son test ve gecikmeli son test konuşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuç, macera eğitimi etkinliklerinin kısa vadede öğrenciye konuşma başarısı açısından kazanımlar sağlamakla birlikte uzun vadede de öğrencilerin konuşma becerilerinin korunmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Özellikle son test ile gecikmeli son test arasındaki pozitif eğilim, öğrencilerin konuşma becerilerini zaman içinde güçlendirdiklerini ve dil gelişiminde tutarlılık olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, macera eğitimi etkinlikleri aracılığıyla öğrendikleri dil yapılarını

gerçek iletişim bağlamında kullanma fırsatı, öğrencilerin performansları üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır denilebilir.

Konuşma Başarı Testinin Ölçütlerine İlişkin Bulgular. Konuşma Başarı Testinin değerlendirilme aşamasında kullanılan ve değerlendirme ölçeğinde bulunan beş ölçüt (telaffuz, dil bilgisi, kelime bilgisi, akıcılık, anlama becerisi) için tüm testlerde ortalama puanlar hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31. *Konuşma Başarı Testi Ölçütlerine Göre (Telaffuz, Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi, Akıcılık, Anlama) Tüm Testlerdeki Ortalama Puanlar*

Ölçüt	Bölüm	$\bar{X}$ (Ön Test)	$\bar{X}$ (Son Test)	$\bar{X}$ (Gecikmeli Son Test)
Telaffuz				
	Resim Destekli Konuşma Bölümü	2.93	4.17	4.59
	Verilen Durumlar Bölümü	2.86	4.36	4.60
	Görüş Belirtme Bölümü	2.80	4.19	4.55
Dil Bilgisi				
	Resim Destekli Konuşma Bölümü	3.00	4.21	4.40
	Verilen Durumlar Bölümü	2.98	4.31	4.52
	Görüş Belirtme Bölümü	2.91	4.22	4.40
Kelime Bilgisi				
	Resim Destekli Konuşma Bölümü	3.09	4.26	4.50
	Verilen Durumlar Bölümü	3.09	4.34	4.64
	Görüş Belirtme Bölümü	2.95	4.26	4.43
Akıcılık				
	Resim Destekli Konuşma Bölümü	2.84	4.24	4.64
	Verilen Durumlar Bölümü	2.86	4.28	4.59
	Görüş Belirtme Bölümü	2.86	4.26	4.55
Anlama Becerisi				
	Resim Destekli Konuşma Bölümü	3.41	4.66	4.91
	Verilen Durumlar Bölümü	3.57	4.67	4.90
	Görüş Belirtme Bölümü	3.57	4.59	4.86

Tablo 31 detaylı bir şekilde incelendiğinde tüm ölçütler açısından tüm bölümlerde istikrarlı bir artış olduğu görülmektedir. En büyük gelişim genellikle ön test ile son test arasında olmuştur. Gecikmeli son test puanları çoğu durumda son testten de yüksek olup öğrenmenin kalıcılığına işaret etmektedir. Ölçütler tek tek incelendiğinde, telaffuz açısından tüm bölümlerde benzer artışlar gözükse de en yüksek puan görüş belirtme bölümünden elde edilmiştir. Dil bilgisi açısından incelendiğinde verilen durumlara göre konuşma bölümünde dil

bilgisi puan gelişimi diğer bölümlere göre daha yüksektir. Kelime bilgisi açısından değerlendirildiğinde başlangıç puanlarının yüksek olduğu ve gelişimin daha sınırlı olduğu söylenebilir. En çok gelişim, verilen durumlara göre konuşma bölümünden elde edilmiştir. Akıcılık açısından en yüksek puan resim destekli konuşma bölümünden elde edilmiştir. Tüm bölümlerde yaklaşık iki puanlık bir artış vardır. Son olarak anlama becerisi ölçütü açısından incelendiğinde en çok gelişimin resim destekli bölümden elde edildiği görülmektedir. Tüm bölümlerde tüm ölçütler açısından gelişim gözlemlenmiş olsa da tüm bölümlerdeki gelişimlerin hesaplanmasıyla en büyük gelişimin akıcılık bölümünde olduğu tespit edilmiştir.

AS2'ye İlişkin Nitel Veri Analizi Bulguları. Yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu verilerinden elde edilen nitel bulgular, "Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma başarısı üzerindeki etkisi nedir? şeklindeki ikinci araştırma sorusu ve "Lise öğrencileri, macera eğitimini İngilizce konuşma başarısı açısından nasıl değerlendirmektedir?" şeklindeki alt sorusu doğrultusunda değerlendirilmiştir. Veriler, önce yarı yapılandırılmış görüşme verileri ardından gözlem formlarından elde edilen veriler olacak şekilde analiz edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular. Yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki sorular, öğrencilerin macera eğitimine bakış açılarını ortaya koymak için genelden özele doğru bir akış içinde sunulduğundan, macera eğitiminin konuşma başarısına etkisine ilişkin soru dördüncü sırada yer almıştır. Dördüncü görüşme sorusu "Macera eğitiminin İngilizce konuşma becerisini etkilediğine dair bir izleniminiz oldu mu?" ve bunu destekleyen alt soru "Macera eğitimi İngilizce konuşma becerinizi nasıl etkiledi?" şeklindeydi.

Bu sorulara verilen yanıtların tematik analizi sonucunda toplam 23 kod üretilmiş, 15 (%88) öğrenci (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö22, Ö26, Ö29) macera eğitimi etkinliklerinin İngilizce konuşma becerilerine olumlu etkisi olduğunu, iki öğrenci (%12) (Ö27, Ö28) ise macera eğitimi etkinliklerinin konuşma becerilerine doğrudan katkısı olup olmadığından emin olmadıklarını ancak sürecin konuşma etkinlikleri sırasında hissedilen olumsuz duyguları hafiflettiğini belirtmiştir. Sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde S27 ve S28 kodlu katılımcılar dışındaki tüm katılımcıların macera eğitimi etkinliklerinin konuşma becerilerine doğrudan olumlu katkı sağladığını ifade ettikleri görülmüştür. Ö27 ve Ö28 kodlu katılımcılar macera eğitimi etkinliklerinin konuşma becerilerine doğrudan olumlu bir etkisi olduğunu belirtmese de olumsuz bir etkisi olduğunu da ifade etmemiştir. Hatta etkinliklerin akıcılığı olumlu yönde etkilediğini ve konuşurken yaşanan kaygıyı azalttığını belirtmişlerdir. Ö27 ve Ö28 kodlu katılımcıların dördüncü soruya verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Ö27: Yani beceri olarak gelişti mi emin değilim ama açıkçası eskisi kadar gergin hissetmiyorum. Büyük gruplarla konuşurken kendimi daha rahat hissediyorum. Bu nedenle konuşurken daha az duraksıyorum, takılmıyorum ve çok fazla düşünmüyorum.

Ö28: Daha rahat bir şekilde konuşmanın insanlar için sadece beceri sahibi olmasından daha faydalı olduğuna inanıyorum. Yani bize herhangi bir şekilde doğrudan bir konu öğretilmedi ya da doğrudan konuşma çalışması yapmadık, o yüzden konuşma becerisini etkilediğini düşünmüyorum ama kaygı düzeyimizi azalttığını düşünüyorum.

Tüm gönüllü katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde, Tablo 31'de sunulan bulgular ortaya çıkmıştır. Ö27 ve Ö28 kodlu öğrenciler de dâhil olmak üzere, tüm katılımcılar İngilizce konuşma becerilerindeki ilerlemeye ilişkin gözlemledikleri olumlu gelişmeleri dile getirmiştir. Ana temalar, alt temalar ve bu temalara ait frekanslar Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32. *Macera Eğitiminin Konuşma Becerilerine Etkisine İlişkin Öğrenci Yanıtlarının Tematik Analizi: Temalar, Alt Temalar ve Frekanslar*

Tema	Alt Tema	Frekans
Duygusal rahatlama ve kaygıda azalma (f = 8)	Kaygıda azalma	4
	Hata yapma korkusunda azalma	3
	Utangaçlıkta azalma	1
Öz güven gelişimi (f = 3)	Genel öz güven artışı	2
	Topluluk önünde konuşma öz güveni	1
Pratik yapma fırsatı (f = 5)	Pratik yapma fırsatı	5
Öğretmen ve çevre desteği (f = 7)	Öğrenme ortamı	3
	Akran öğrenmesi	3
	Öğretmen desteği	1

Görüşmelerden elde edilen kodlardan ortaya çıkan ilk tema duygusal rahatlama ve kaygıda azalma ana temasıdır. Bu tema altında yer alan üç alt tema ise kaygının azalması, hata yapma korkusunun azalması ve utangaçlığın azalmasıdır. Görüşmelere paralel olarak, kaygısı (Ö4, Ö19, Ö27, Ö28) ve utangaçlığı (Ö1) azalarak duygusal rahatlama yaşayan öğrencilerin konuşma etkinliklerinde kendilerini daha iyi ifade edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler hata yapmaktan korkmamanın da duygusal rahatlamada çok etkili olduğunu vurgulamışlardır (Ö2, Ö5, Ö16). Duygusal rahatlama ve kaygının azalması ana temasını yansıtan öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: ... Mesela eskiden konuşurken çekingen hissediyordum ama şimdi öyle hissetmiyorum. Eskiden dersteki etkinlikleri oldukça resmi bir şekilde yapardık, şimdi daha rahatız ve konuşabiliyoruz. Sonuç olarak utangaç hissetmiyoruz.

Ö2: İngilizce konuşurken, siz de bilirsiniz, heyecanlanırsınız. Macera eğitimi bu heyecan duygusunu azalttı. Oyun oynarken herkes konuşuyor, doğru ya da yanlış

bir şey söylüyordu. Yani hata yaparsam ne olur korkusu olmadan rahat rahat konuşabiliyorum.

Ö5: ... Normalde bana bir şey sorduğunuzda cevap vermek için kelimeleri belli bir sıraya koymam ya da dil bilgisi kurallarını kullanmam gerekir. Mesela bu kurallara uymasam bile birkaç temel kelime kullanarak anlaşılabileceğimi bilmek ya da olumsuz bir tepki almamak beni rahatlattı. Konuşma becerilerimde bir gerileme yok; hatta dediğim gibi muhtemelen bildiğim kelimeleri daha iyi kullanabilirim. Kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.

Öz güven gelişimi, öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu katkı sağlayan bir diğer ana temadır (f = 3). Topluluk önünde konuşma öz güveni (Ö13) ve genel öz güven artışı (Ö16, Ö26) olmak üzere iki alt temaya ayrılan bu temada öğrenciler grup çalışmalarında gerçekleştirdikleri etkinliklerin öz güven oluşturduğunu ve bu öz güvenin konuşma becerilerine olumlu yansıdığını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin örnek öğrenci cümleleri aşağıdaki gibidir:

Ö13: Macera eğitiminin İngilizce konuşma başarısını etkilediğini düşünüyorum. Açıkçası İngilizce konusunda kötü olduğumu düşünmüyorum. Sosyal hayatta çok yetenekli değilim ama bu etkinliklerden sonra öz güvenimin daha çok tazelendiğini düşünüyorum. Bu faaliyetlerden önce insanların önünde konuşacağım zaman genelde kendi kendime konuşurken harika bir şey yapsam bile insanların önünde birden kelimeleri unutuyordum. Kafamda cümleler kurmakta zorlanıyordum ama şimdi bu konuda kendime daha çok güveniyorum.

Ö16: Macera eğitiminin konuşma becerilerimizi olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Daha önce de belirttiğim gibi, İngilizceyi kullanma konusunda bize güven verdi. Güzel bir deneyimdi çünkü konuşma fırsatımız oldu. Ayrıca bazı arkadaşlarımın da bazı kelimeleri bilmediğini fark ettim. Bunu fark ettiğimde, bunları bilmeyen tek kişi ben değilmişim, diye düşündüm. Ayrıca bazı arkadaşlarım telaffuzda zorlanırken diğerlerinin oldukça iyi konuştuğunu gözlemledim ve bu da bana "Ben de onlar gibi olabilirim" diye düşündürdü.

Ö26: Öz güven açısından, artık kendimden daha emin konuşabiliyorum. Ancak başlangıçta etkinlikler çok zor geldi çünkü hiç böyle bir deneyim yaşamamıştım.

Etkinlikler sırasında hedef dil (İngilizce) kullanıldığı için pratik yapma fırsatı (f = 5) öğrenciler tarafından vurgulanan bir unsur olmuş ve pratik yapma fırsatı teması oluşturulmuştur. Genel olarak derslerde çok fazla pratik yapma fırsatı bulamadıklarını ve pratik yapmanın İngilizce konuşma becerilerine olumlu katkı sağladığını belirten öğrencilerin (Ö10, Ö14, Ö20, Ö22, Ö29) örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö10: Etkisi oldu. İngilizce zaten sürekli tekrar gerektirdiği için haftada bir saat sürekli İngilizce konuşmanın ve aktif olarak konuşmaya dâhil olmanın daha akıcı konuşmamıza yardımcı olduğuna inanıyorum.

Ö22: İngilizce biliyorum tabi ki ve bu konuda kendime güveniyorum. İngilizce konuşabiliyorum ama konuşmak için çok fazla fırsatımız olmuyor. Genelde derslerde sadece birkaç İngilizce kelime kullanıyoruz. Örneğin, boşluk doldurma aktivitelerinde sadece bir kelime kullanıyorsunuz. En azından burada (macera eğitimi etkinliklerinde) konuşabiliyordum. Bu nedenle konuşmamı etkilediğini düşünüyorum.

İngilizce konuşma becerisine olumlu katkı sağladığı ortaya çıkan bir diğer etken ise öğretmen ve çevre desteğidir (f = 7). Öğrenme ortamı (f = 3), akran öğrenmesi (f = 3) ve öğretmen desteği (f = 1) olmak üzere üç alt temaya ayrılan bu temada, macera eğitimi etkinlikleriyle oluşturulan öğrenme ortamı (Ö9, Ö19, Ö29), grup çalışmalarında öğrenciler arasındaki iletişim ve birbirlerinden öğrenme fırsatları (Ö15, Ö16, Ö29) ile öğretmenin rehberliği (Ö9), öğrencilerin üzerinde durduğu başlıca konular olmuştur. Bu temaya ilişkin örnek öğrenci ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö9: Dediğim gibi etkinlikler sırasında konuşmamız gerektiğini hissediyoruz. Derslerimizde çok fazla pratik yapamıyoruz. Ancak macera eğitimi eğlenceliydi ve siz de bize yardımcı oluyordunuz. Olumlu bir etkisi oldu. Yani konuşma becerisinde ilerleme olduğunu düşünüyorum.
>
> Ö15: Özellikle arkadaşlarla sosyalleşirken konuşma becerilerimizi etkiledi. Mesela yemekhaneye kadar gözlerimiz bağlı yürüme etkinliğimiz vardı. O etkinlikte arkadaşlarımızla aynı anda konuşuyorduk. Bazen aktiviteler sırasında sınıfta iletişim kurmadığımız arkadaşlarımızla da konuştuk. Aktivitelerde İngilizce kullandığımız için İngilizcemiz de gelişti. Bazen bilmediğimiz kelimelerin anlamlarını arkadaşlarımıza soruyorduk. Ben bunu sevdim. Olumlu bir etkisi oldu.
>
> Ö19: İlk konuşma sınavımızdan (ön test) örnek verecek olursam, o zaman çok gergindim. Konuşma eğitimine sınıfta devam etseydik bu kadar rahat bir ortamımız olmayabilirdi. Ancak dışarıda olduğumuz için İngilizce konuşmamıza odaklanılmıyordu, bu yüzden de daha rahattı. Dolayısıyla sınıf ortamından daha iyiydi. Bu beni olumlu etkiledi. Yani o gerginliği ve baskıyı bir nebze olsun ortadan kaldırdı.

Özetle, macera eğitimi etkinlikleri sırasında oluşturulan öğrenme ortamı, grup çalışması sonucunda öğrencilerin birbirlerinden öğrenme fırsatı bulması, etkinlikleri yapabilme duygusunun getirdiği öz güven, öğretmenin süreç boyunca bir rehber gibi davranması, hatalara odaklanılmaması, rahat öğrenme ortamının sunduğu duygusal rahatlama, kaygı düzeyinin azalması, pratik yapma fırsatı ile çaba gösterdikçe konuşabildiklerini fark etme duygusu, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine ve konuşma etkinliği sırasında yaşadıkları duygulara olumlu katkı sağlamıştır.

Gözlem Formları Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular. Detaylı bir süreç analizi yapılabilmesi için araştırmacı tarafından etkinlikler sırasında doldurulan gözlem formları, öğrencilerin İngilizce kullanımı ve grup çalışmalarına aktif katılımları gibi gelişimleri de belgelemiştir. Macera eğitimi kapsamında düzenlenen konuşma etkinliklerinde iyi performans sergileyen öğrenciler, araştırmacı tarafından her hafta gözlem formlarına not edilmiştir. Tablo 33, bu süreçte konuşma etkinliklerinde öne çıkan öğrencilerin haftalık performanslarını göstermektedir. Öğrenciler tabloda, araştırma sürecinde kendilerine atanan kodlarla yer almaktadır. Bu öğrenciler, İngilizce konuşma etkinliklerine gösterdikleri aktif katılımlarıyla

dikkat çekmiş; etkinlikleri yönlendiren ve arkadaşlarını da sürece dâhil eden bireyler olarak öne çıkmışlardır. Tablo, çalışmaya katılan tüm öğrencileri değil, yalnızca konuşma becerileri gelişmiş olan ve bu becerileri süreç içinde daha da ilerleten katılımcıları içermektedir.

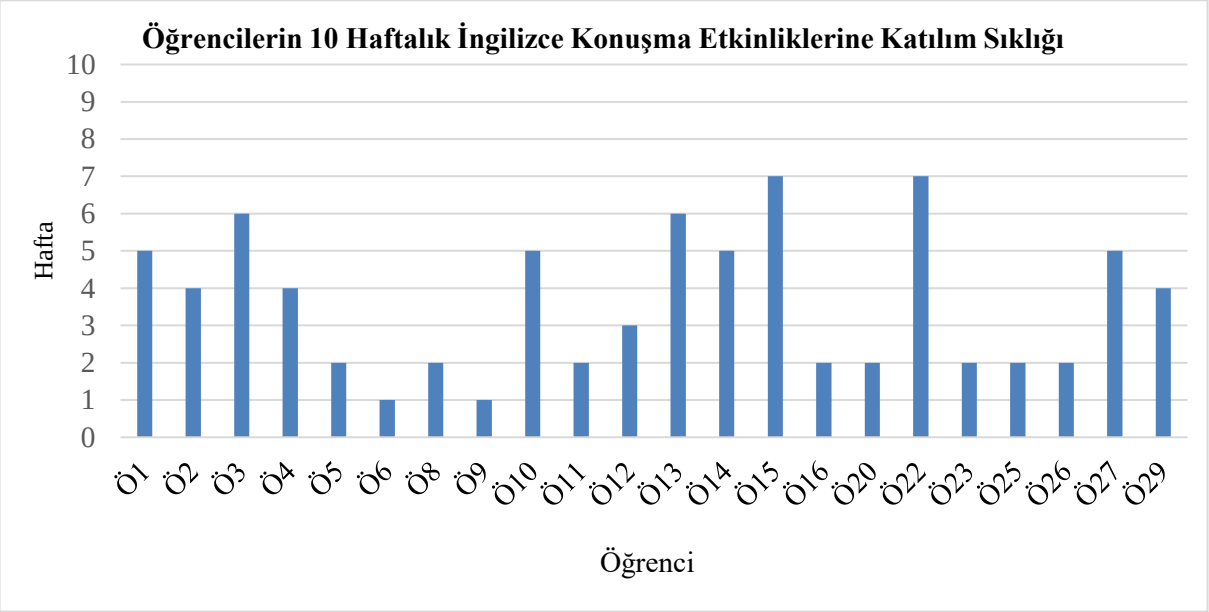
Tablo 33. *Macera Eğitimi ile Yapılan Konuşma Etkinliklerine Aktif Katılım Gösteren Öğrencilerin Haftalık Performansları*

Hafta / Öğrenci	Hafta 1	Hafta 2	Hafta 3	Hafta 4	Hafta 5	Hafta 6	Hafta 7	Hafta 8	Hafta 9	Hafta 10
Ö1	✓		✓	✓				✓	✓	
Ö2	✓			✓			✓		✓	
Ö3			✓	✓		✓	✓		✓	✓
Ö4				✓		✓	✓			✓
Ö5						✓			✓	
Ö6					✓					
Ö8						✓				✓
Ö9								✓		
Ö10	✓		✓	✓			✓	✓		
Ö11		✓		✓						
Ö12				✓	✓	✓				
Ö13		✓	✓		✓	✓		✓		✓
Ö14		✓	✓	✓			✓		✓	
Ö15			✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Ö16						✓				✓
Ö20								✓		✓
Ö22	✓	✓	✓	✓			✓		✓	✓
Ö23			✓			✓				
Ö25				✓		✓				
Ö26			✓		✓					
Ö27		✓	✓			✓	✓			✓
Ö29	✓		✓	✓			✓			

Çalışmaya toplam 29 öğrenci katılmış, ancak yedisi kadın (Ö9, Ö10, Ö13, Ö16, Ö20, Ö22, Ö27) ve 15'i erkek (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö23, Ö25, Ö26, Ö29) olmak üzere 22 öğrenci bu listeye dâhil edilmiştir. Listeye göre, etkinlikler süresince 29 öğrenciden 22'sinin öne çıkması, derslerde aynı kişilerin değil, farklı öğrencilerin öne çıkma fırsatı bulduğunu göstermektedir. Bu tabloda dikkat çeken öğrencilerden biri Ö3 olarak kodlanan katılımcıdır. İlk haftalarda genel olarak dil becerilerine güvenmediği için etkinliklerde sessiz kalmayı tercih eden ve hatta çalışmanın en başında stresli olduğu için ön testlere katılmak

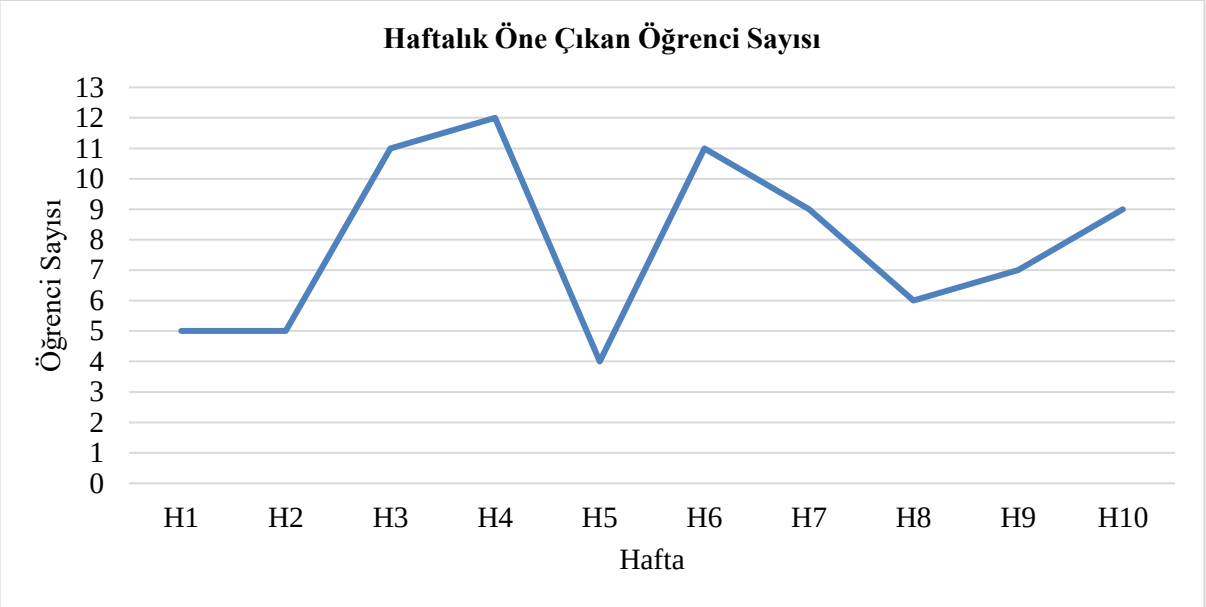
istemediğini belirten Ö3, üçüncü haftadan sonra konuşma etkinliklerinde ön plana çıkmıştır. Etkinliklere aktif olarak katılmış ve hedef dili kullanmayı denemekten çekinmemiştir. Ayrıca etkinlikler öncesinde hedef dili kullanma konusunda kendilerine güvenmediklerini belirten Ö1, Ö4, Ö8, Ö26 ve Ö27 kodlu öğrenciler, özellikle grup liderliği, strateji geliştirme, grup çalışmalarında iş birliği yapma gibi özellikleriyle ön plana çıkmaya başladıktan sonra hedef dili kullanmak için çaba sarf etmiş ve bu konuda öne çıkmışlardır. Öne çıkan öğrencilerin bir kısmı sadece bir hafta aktif katılım gösterirken, bir kısmı ise bir haftadan daha fazla konuşma etkinliklerinde aktif olarak yer almıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma etkinliklerinde aktif oldukları toplam hafta sayısı bir başka deyişle hafta bazında etkinliklere katılma sıklıkları Şekil 22'de gösterilmiştir.

Şekil 22. *Öğrencilerin 10 Haftalık İngilizce Konuşma Etkinliklerine Katılım Sıklığı*



Şekil 22'ye göre, 10 haftalık etkinlikler boyunca Ö6 ve Ö9 kodlu öğrenciler sadece bir hafta İngilizce konuşma becerilerinde öne çıkarken, Ö15 ve Ö22 kodlu öğrenciler yedi hafta boyunca ön plana çıkmışlardır. 10 hafta boyunca etkinliklerin yapıldığı günlerde bazı öğrenciler devamsızlık yapmıştır. Bu nedenle öğrencilerin derse katıldıkları haftalar dalgalanma gösterebilmektedir. Ö1, Ö3, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö22 ve Ö27 olarak kodlanan öğrenciler, 10 haftalık etkinlik döneminin beş veya daha fazlasında sürekli olarak öne çıkan katılımcılar olmuş ve ders dinamiğini yönlendirmede önemli bir rol üstlenmişlerdir. Şekil 23, haftalık öne çıkan öğrenci sayısını göstermektedir.

Şekil 23. *10 Hafta Boyunca Haftalık Öne Çıkan Öğrenci Sayısı*



Şekil 23'te verilen grafiğe göre, ikinci haftadan sonra konuşma etkinliklerinde öne çıkan öğrenci sayısında keskin bir artış olmuştur. Beşinci haftada etkinliklere katılımıyla öne çıkan öğrenci sayısı aniden azalmış, ancak genel olarak katılımcı sayısı her hafta için beşten fazla olmuştur. Katılım oranının düşük olduğu haftalar, bazı öğrencilerin oruç nedeniyle enerjilerinin düştüğü Ramazan ayına denk gelen haftalar olduğu alınan notlar arasındadır. Tüm haftalar göz önünde bulundurulduğunda, ders başına öne çıkan öğrenci sayısı ortalama 7.9'dur. Gözlem formlarında öne çıkan öğrencilerle dil başarı testlerinden elde edilen veriler karşılaştırıldığında birbirini destekleyen bir durum ortaya çıkmıştır. İki haftadan daha uzun süre konuşma etkinliklerinde en iyi performansı gösteren öğrenciler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö22, Ö27, Ö29) dil başarı testlerinde de ön test, son test ve gecikmeli son testte sürekli artan puanlar elde etmişlerdir (Tablo 15). Bu öğrencilerden özellikle Ö1, Ö2 ve Ö3 kodlu öğrencilerin konuşma başarı testlerinde ön test ile son test ve gecikmeli son test arasında çok yüksek bir artış yaşanmıştır (Tablo 15). Özellikle Ö3 kodlu öğrenci İngilizce konuşma konusunda kendine güvenmediği için ön teste katılmak istememiştir. Ancak aynı öğrenci etkinliklerin üçüncü haftasından itibaren başlayan süreçte altı hafta boyunca ön plana çıkan öğrenci olarak dikkat çekmiş (Tablo 32) ve konuşma başarı testi olarak uygulanan ön testten 30.5; son testten 47 ve gecikmeli son testten 75 üzerinden 71 puan almıştır (Tablo 15). Sonuçlardan ve süreçten de anlaşılacağı üzere öğrencinin İngilizce konuşma etkinliklerine karşı tutumu değişmiş ve öğrenci başarılı olmuştur. Genel tabloya bakıldığında, macera eğitimi etkinliklerinin İngilizce konuşma başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olmuştur. Derse katılım artmış, İngilizce konuşma konusunda kendine güveni olmayan öğrenciler konuşmak için çaba göstermiş ve sınıfın öne çıkan üyeleri olmuşlardır.

Macera eğitiminin öğrencilerin İngilizce konuşma başarısı üzerindeki etkisini incelemek için konuşma başarı testi, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu olmak üzere üç farklı araç kullanılarak karma yöntem yaklaşımıyla veri toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, macera eğitiminin öğrencilerin İngilizce konuşma başarısına olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğrencilerin neredeyse tamamı (17 öğrenciden 15'i) macera eğitimi ile düzenlenen konuşma etkinliklerinin İngilizce konuşma başarısına olumlu bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Gözlem formlarında da 10 haftalık etkinlikler süresince öğrencilerin konuşma performanslarının geliştiği, hatta İngilizce konuşma konusunda ön yargıları olan öğrencilerin ilerleyen haftalarda konuşma becerileri konusunda ön plana çıktıkları görülmüştür. Özetle, yabancı dil bağlamında uygulanan macera eğitiminin İngilizce konuşma başarısına olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

AS3 Bulguları: Lise Öğrencilerinin Macera Eğitiminin Verimliliğine İlişkin Algıları Nedir?

Üçüncü araştırma sorusuna yanıt bulmak için nitel veri analizi yapılmıştır. Bu araştırma sorusu, yarı yapılandırılmış görüşme yanıtları ve gözlem formlarından toplanan verilere dayalı olarak tematik analiz yoluyla belirlenen kodlar, alt temalar ve temalar aracılığıyla yanıtlanmıştır.

AS3'e İlişkin Nitel Veri Analizi Bulguları. Bu bölümde, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, farklı kategoriler altında analiz edilmiştir. Böylece, öğrencilerin farklı konular ve noktalarla ilgili algılarının ayrı ayrı ortaya konulması sağlanmıştır. Aynı şekilde, gözlem formlarından elde edilen veriler de incelenmiş ve kapsamlı bir analiz için ilgili kategorilere entegre edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular. Brown'ın (2006) belirttiği gibi, algı terimi hedef yapının öznel ve bireysel doğasını doğru bir şekilde yansıtmaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin macera eğitiminin yabancı dil öğrenimindeki verimliliğine ilişkin algılarını incelemek amacıyla yapılan görüşmelerde konuya ilişkin sorular sorularak derinlemesine araştırma yapılmıştır. Sorular (S), öğrencilerin macera eğitimi etkinliklerine katılma gerekçeleri (S1), macera eğitimine ilişkin algıları (S2), etkinlikler sırasında hissettikleri (S3), etkinlikler sırasında karşılaştıkları ilginç yönler (S6), açık hava macera etkinlikleri ile sınıf içi etkinlikler arasındaki farklara yönelik görüşleri (S8), macera eğitimi öncesi ve sonrası İngilizce konuşma becerilerine ilişkin yansımaları (S9) ve etkinliklerin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı (S10) gibi konuları kapsamaktadır. Bu bölümde her bir soru için elde edilen cevaplar ayrıntılı olarak analiz edilmektedir.

Macera Eğitimi Etkinliklerine Katılım Gerekçeleri. İlk olarak, katılımcılardan macera eğitimine dair beklentilerini keşfetmek için macera eğitimi etkinliklerine katılma nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmenin açılış sorusu (S1) olan "Neden macera eğitimi ile düzenlenen konuşma etkinliklerine katılmayı tercih ettiniz?" sorusu macera eğitimine ilişkin beklentileri ortaya çıkarmak üzere tasarlanmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilere göre, bazı katılımcıların etkinliklere katılma amaçları, bazılarının ise nedenleri olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin çalışmaya katılma amaçları ve nedenleri dikkate alınarak bulgular dört tema altında sınıflandırılmıştır: gelişim ve öğrenme isteği (Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö26, Ö27, Ö28), eğlence ve motivasyon (Ö1, Ö10, Ö15, Ö22, Ö29), kişisel ilgi ve merak (Ö19, Ö20, Ö27, Ö29) ve sosyal etkiler (Ö5, Ö15). Kodlardan elde edilen temalar ve alt temalar Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34. *Katılımcıların Macera Eğitimi ile Düzenlenen Konuşma Etkinliklerine Katılım Gerekçelerinin Tematik Analizi*

Tema	Alt Tema	Frekans
Gelişim ve öğrenme isteği	İngilizceyi geliştirme	7
	İyi bir deneyim arzusu	2
	Farklı bir yöntemle İngilizce öğrenme	1
	Eğitimin faydalarından yararlanma	1
Eğlence ve motivasyon	Eğlenceli etkinlik beklentisi	3
	Etkileşimli etkinliklerin çekiciliği	2
Kişisel ilgi ve merak	İngilizce konuşmaya ilgi duyma	2
	Merak	2
Sosyal etkiler	Akran etkisi ve etkileşim	2

Katılımcı yanıtlarının analizi sırasında genellikle tek bir yanıttan farklı kodlar türetilmiştir. 17 katılımcı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden görüşmenin ilk sorusuna dair elde edilen verilerden ortaya çıkan kodların çoğunun gelişim ve öğrenme temasıyla ilgili (f = 11) olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, beş katılımcı eğlence ve motivasyondan bahsederken, dördü merak nedeniyle etkinliklere katılma ihtiyacı hissettiğini belirtmiştir. Sadece iki katılımcı bahsetmiş olsa da, sosyal etki de bir tema olarak ortaya çıkmıştır (f = 2), bu da öğrencilerin sosyal etki ve etkileşim nedeniyle çalışmalara katılabileceğini düşündürmektedir.

Çalışmadaki ilk tema, katılımcıların etkinliklere katılma amaçlarını bildiren alt temaları içermektedir. Öğrencilerden alınan cevaplar incelendiğinde, gelişim ve öğrenme isteği temasında yedi öğrenci (Ö2, Ö4, Ö5, Ö13, Ö26, Ö27, Ö28) etkinliğe katılma amacını İngilizcelerini geliştirmek, iki öğrenci (Ö9, Ö15) iyi bir deneyim yaşamak, bir öğrenci (Ö16)

farklı bir yöntemle İngilizce öğrenmek ve bir diğeri de (Ö14) macera eğitiminin faydalarından yararlanmak olarak ifade etmiştir. Etkinliklerde eğlence ve motivasyon teması, amaç ve nedenleri içeren yanıtları içermektedir. Öğrencilerin üçü (Ö1, Ö15, Ö29) etkinliklere eğlenmek için katıldıklarını, ikisi (Ö10, Ö22) ise etkileşimli etkinlikler nedeniyle katıldıklarını belirtmiştir. Kişisel ilgi ve merak temasında iki öğrenci (Ö27, Ö29) İngilizce konuşmaya ilgi duydukları için, iki öğrenci de (Ö19, Ö20) içeriği merak ettikleri için etkinliklere katıldıklarını belirtmiştir. Son olarak, sosyal etki temasında, öğrenciler etkinliklere katılmak istediklerini çünkü arkadaşlarının etkinliklere katıldığını (Ö5, Ö15) ve etkinlikler sırasında bir arada olmayı istediklerini belirtmişlerdir. İlk görüşme sorusuna verilen yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

> Ö5: İngilizce konuşmakta zorlandığım için faydalı olacağını düşünerek etkinliklere katılmaya karar verdim. Arkadaş etkisi de oldu, hep beraber katıldık, bana faydası olur diye düşündüm.
>
> Ö19: Bir etkisi olup olmayacağını merak ediyordum, bu yüzden katıldım.
>
> Ö22: Sadece sınıfta oturmak monoton. Bu nedenle, aktif olarak katılmamıza, daha fazla etkileşimde bulunmamıza ve sessizce oturmaktan daha fazlasını yapmamıza olanak tanıyan etkinlikler doğal olarak daha ilgi çekici ve eğlencelidir. Bu nedenlerle katıldım.
>
> Ö27: İngilizce konuşmayı seviyorum ve konuşma becerilerimi geliştirmek istiyorum, bu yüzden bunun iyi bir fırsat olacağını düşündüm.

Tablo 33'te sunulan temalardan da anlaşılacağı üzere, öğrenciler macera eğitimiyle henüz tanışmadıkları için bu konuda herhangi bir ön bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, beklentilerinin olumlu olduğu ve macera eğitimini İngilizce konuşma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik farklı ve eğlenceli bir yaklaşım olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Katılımcıların Hisleri. Katılımcıların macera eğitimi sürecine ilişkin hisleri de macera eğitimi algılarını değerlendirmek açısından önemli olduğu için katılımcıların macera eğitimi ile düzenlenen konuşma etkinlikleri deneyimleri sırasında nasıl hissettiklerinin incelenmesi gerekmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, öğrencilerin konuşma etkinlikleri sırasındaki duygularını sorgulayan "Macera eğitimi ile konuşma etkinlikleri sırasında kendinizi nasıl hissettiniz?" sorusunu (S3) ve onun alt sorusu olan "Kendinizde hangi psikolojik, fiziksel ve duygusal etkileri gördünüz?" sorusunu içermiştir. Yanıtlar olumlu ve olumsuz etkiler olmak üzere iki başlık altında kategorize edilmiştir. Bunlar psikolojik, fiziksel ve duygusal etkiler olarak temalara ayrılmış ve Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35. *Katılımcıların Macera Eğitimi Deneyimi ile İlgili Hislerinin Tematik Analizi*

Tema	Alt Tema	
	Olumlu	Olumsuz
Psikolojik etkiler	Öz güven gelişimi (f = 4) Bilişsel rahatlama (f = 2)	Kaygı (f = 3)
Fiziksel etkiler	Enerji ve rahatlama (f = 4)	Yorgunluk (f = 3)
Duygusal etkiler	Eğlence ve mutluluk (f = 15) Sosyal bağlar ve takdir (f = 3)	Gerginlik (f = 1)

Bulgulara göre, öğrenciler macera eğitimi ile yapılan İngilizce konuşma etkinliklerinin hem olumlu hem de olumsuz psikolojik, fiziksel ve duygusal yönlerini deneyimlemişlerdir. Olumlu etkilere ilişkin beş alt tema (f = 28) ve olumsuz etkilere ilişkin üç alt tema (f = 7) oluşturulmuştur.

Psikolojik etkilerin olumlu temaları incelendiğinde, öz güven gelişimi (f = 4) ve bilişsel rahatlama (f = 2) alt temaları ortaya çıkmıştır. Yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin takım çalışmasında kazandıkları öz güven (Ö13), hata yapma kaygısının azalmasıyla edindikleri öz güven (Ö16), İngilizce pratik yaparak kazanılan dil yeterliliği öz güveni (Ö16) ve derse katılım konusunda artan öz güven (Ö20) gibi öz güven açısından olumlu psikolojik gelişmeler deneyimledikleri anlaşılmaktadır. Öz güveninin arttığını ifade eden öğrencilerden gelen yanıtlardan biri aşağıda örnek olarak verilmiştir:

> Ö16: İyiydi; sanırım öz güvenimin arttığını söyleyebilirim çünkü şu anda rahat konuşabilenler bile geçen sene rahat konuşamıyordu. Bu sene hepimiz İngilizce konuşmak zorundaydık, o yüzden artık herhangi bir kelimeyi yanlış telaffuz ettiğimde bunu çok önemsemiyorum. Bu durum çoğumuz için geçerli.

Olumlu psikolojik etkilere ilişkin bir diğer alt tema ise bilişsel rahatlama temasıdır (f = 2). Öğrenciler, etkinlikler sırasında takım olarak çalıştıkları için birbirlerinden öğrenme fırsatı bulmuşlardır. Bu durumda dil yeterliliği diğerlerine göre daha düşük olan öğrenciler grup arkadaşlarından yardım alabilmişlerdir. Bazı öğrenciler, dil becerileri daha güçlü olan bir arkadaşlarının aynı grupta olmasının kendilerini daha rahat hissetmelerini sağladığını ifade etmiştir. Bu noktada akran desteği (Ö26, Ö29) kodu ortaya çıkmış ve bilişsel rahatlama alt teması oluşturulmuştur. Akran desteğinin getirdiği bilişsel rahatlamayı yansıtan örnek yanıtlardan biri aşağıdaki gibidir:

> S26. İngilizcem basit cümlelerle iletişim kurabilecek kadar iyi ve kurduğum cümleler de basit. Etkinliklerde bana bir soru sorulduğunda önce arkadaşlarımdan nasıl cevap vereceğim konusunda yardım istiyordum. İngilizce konuşan biri yanımda olduğunda rahattım ve zaten daha basit cümleler kullanıyordum. Bazı

> kelimelerin İngilizce karşılığını bilmediğim için arkadaşlarımdan yardım alıyordum.

Psikolojik etkilerle ilgili kaygı (f = 3) adlı olumsuz bir alt tema da ortaya çıkmıştır. Kaygının nedenleri incelendiğinde, iki katılımcının (Ö5, Ö28) İngilizce konuşmada iyi olmadıklarını düşündükleri için kaygı duydukları tespit edilmiştir. Bir katılımcı (Ö27) ise büyük gruplarla çalışırken kaygı yaşamıştır. Bu katılımcılardan Ö28 kodlu öğrenci dili kullanamamaktan kaynaklanan kaygının sadece ilk günlerdeki etkinliklerde yaşandığını, pratik yaptıkça kaygının kaybolduğunu belirtmiştir. Ö27 kodlu öğrenci ise yaşadığı kaygının sebebinin grup büyüklüğü olduğunu dile getirmiştir. Bu olumsuz psikolojik alt temayı oluşturan örnek bir yanıt aşağıdaki gibidir:

> Ö27: Tüm sınıf olarak kalabalık gruplarla çalıştığımızda, bu durum beni kaygılandırıyordu; nedenini bilmiyorum ama onun dışında özellikle küçük gruplarla çalıştığımızda kendimi rahat hissediyordum. Kendimi hiç gergin hissetmedim, hatta çoğu zaman eğlendim.

Macera eğitimi etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki fiziksel etkileri incelendiğinde, enerji ve rahatlama (f = 4) olumlu bir tema olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar etkinliklerin kendilerini enerjik hissettirdiğini belirtmiştir (Ö13). Ayrıca, grup çalışmasının (Ö2, Ö27) ve açık hava öğrenme ortamının rahatlığını (Ö16) enerjik hissetme nedenleri olarak belirtmişlerdir. Örneğin, Ö13 etkinliğin enerji verici olduğunu özellikle vurgulayarak, genellikle güneşli havalarda yapılan etkinliklerden sonra kendini daha enerjik hissettiğini ve takım çalışmalarında kendini daha yetkin ve öz güvenli hissettiğini ifade etmiştir.

Fiziksel etkiler başlığı altında elde edilen olumsuz tema ise yorgunluktur (f = 3). Etkinliklerin bir kısmı (3 hafta) Ramazan ayında gerçekleştirildiği için oruç tutan öğrenciler oruca bağlı yorgunluk sorununa dikkat çekmişlerdir (Ö1, Ö16, Ö22). Ramazan ayı dışındaki tüm haftalarda etkinlikleri beğendiklerini belirtmişlerdir. Yorulma sorununu dile getiren öğrencilerden biri olan Ö1, "Bazen sıkıldım çünkü oruç nedeniyle yorulduğum zamanlar oldu ama genel olarak eğlenceliydi." şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğrencilerin macera eğitimi ile yapılan konuşma etkinliklerinin duygusal etkileri başlığı altında olumlu alt tema olarak ortaya çıkan ilk alt tema eğlence ve mutluluk (f = 15) olmuştur. Öğrencilerin eğlence ve mutluluk duygularını deneyimleme nedenleri incelendiğinde birkaç faktör öne çıkmaktadır. Bunlar arasında etkinliklerin eğlenceli olarak algılanması (Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö19, Ö20), bu etkinliklere katılım sırasında yaşanan mutluluk hissi (Ö4, Ö15, Ö22, Ö29), rekabeti tercih etme (Ö9, Ö15), öğrenme ortamında kendini rahat hissetme (Ö20) ve arkadaşlarla birlikte olmaktan alınan keyif (Ö15) yer almaktadır. Bu temalara ilişkin örnek katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö4: Yani oyunlar olduğu için normalden daha eğlenceli geçti. Mutlu hissettim.

Ö15: Etkinlikler sırasında arkadaşlarımla ve sizinle birlikteydim. Yeni bir öğretmenle tanıştım ve bu beni mutlu etti. Sizi de sevdim. Arkadaşlarımla olmak güzeldi. Bazen duygularımı tam yansıtamasam da mutluydum ve memnundum. Ayrıca, farklı gruplarda olduğumuz için o rekabet duygusunu sevdim. Rekabeti seviyorum.

Olumlu duygusal etkileri yansıtan ikinci alt tema sosyal bağlar ve takdir edilmedir (f = 3). Bu temanın kodları incelendiğinde, öğrencilerin takım çalışması yapmalarının (Ö2) ve farklı etkinliklerde farklı gruplarla çalışmalarının (Ö15) sosyal bağları güçlendirdiği, etkinlikler sırasında her öğrencinin görüşünün alınmasının (Ö22) ise takdir edilme duygusunu ortaya çıkardığı görülmüştür. Bu alt temaya ilişkin örnek öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö2: Yani nasıl anlatsam? Etkinliklerde esnek olduğumuz için süreç rahattı. Öncelikle rahat konuşabildik, oyunlar eğlenceliydi. Güzel oyunlardı. Takım çalışması iyi hissettiriyordu.

Ö22: Herkesin görüşü alındığı için yani 29 kişiden 29'unun da görüşü alındığı için kendi görüşlerimin de önemli olduğunu hissettim. Normalde sınıf ortamında öğretmen dersi anlatır, bizim görüşümüz önemsizdir. Macera eğitiminde kendi görüşlerimin de önemli olduğunu fark ettim. En azından macera eğitimi etkinliğini bitirdiğimde mutluydum.

Olumsuz duygusal etkiler teması altında gerginlik (f =1) alt teması oluşturulmuştur. Gerginlik teması altında sadece bir katılımcı (Ö29) görüşü yer almıştır. Katılımcı, bilmediği İngilizce kelimeler olduğunda gergin hissettiğini vurgulamış ve bunun geçici bir duygu olduğunu da belirtmiştir. Söz konusu cümle aşağıdaki gibidir:

Ö29: Yani zaman zaman gergindim. Bazen bilmediğim kelimelerle karşılaştığımda tedirgin oluyordum ama yine de mutluydum. Kendimi hiç kötü hissetmedim. Duygusal olarak gergin olabiliyordum, bu da söylemek istediğim cümleleri unutmama neden olmuş olabilir. Ancak olumsuz bir şey hissetmedim.

Özetle, öğrenciler macera eğitimi etkinliklerinin kendileri üzerindeki etkilerini ve kendilerinde ne gibi psikolojik, fiziksel ve duygusal değişimler meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Kodlara ve temalara göre öğrencilerdeki olumlu değişimler olumsuzlardan daha fazla olmuştur. Olumsuz değişimler genellikle etkinliklerin ilk haftalarında deneyimlenmiştir. Öğrenciler etkinliklere alıştıkça olumsuz etkiler yerini olumlu etkilere bırakmıştır.

Macera Eğitimine Yönelik Deneyimsel Algı. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin altıncı sorusu olan "Macera eğitimi uygulamalarında karşılaştığınız en ilginç noktalar nelerdir?" ve alt soruları olan "Zorlayıcı noktalar nelerdir?" ve "Kolay noktalar nelerdir?" soruları, katılımcıların yabancı dil bağlamında macera eğitimine ilişkin deneyimsel algılarını ortaya çıkarmak için kullanılmıştır.

Katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve kodlardan yedi alt tema ve üç ana tema oluşturulmuştur. Tablo 36, yabancı dil bağlamında macera eğitimine yönelik deneyimsel algıya dair tematik analizi yansıtmaktadır.

Tablo 36. *Yabancı Dil Bağlamında Macera Eğimine Yönelik Deneyimsel Algıya İlişkin Tematik Analiz*

Tema	Alt Tema	Kod
İlginç Noktalar (f = 6)	Takım dinamiği ve sosyal etkileşim (f = 2)	Grup liderinin ortaya çıkması (f = 1)
		Takım olma sürecindeki kazanımlar (f = 1)
	Kültürel ve dilsel farkındalık (f = 2)	Kültürel farkındalığın artması (f = 1)
		Dilsel gelişim (f = 1)
	Eğlence ve rekabet unsurları (f = 2)	Rekabetçi durumlarda bile keyif alma (f = 1)
		Açık hava etkinliklerine artan katılım (f = 1)
Zorlayıcı Noktalar (f = 10)	Dil kullanım problemleri (f = 6)	Grup çalışmalarında İngilizce iletişim kurmada yaşanan zorluklar (f = 6)
	Takım çalışması ve uyum sorunları (f = 4)	Gruplara ayrılmada yaşanan zorluklar (f = 2)
		Takım çalışmasına uyum zorlukları (f = 2)
Kolay noktalar (f = 19)	Etkinliklerin kolay ve eğlenceli olması (f = 9)	Etkinliklerin kolay uygulanabilir olması (f = 7)
		Eğlence (f = 2)
	İletişimin gelişmesi (f = 3)	İletişim becerilerinin güçlenmesi (f = 3)
	Takım olma sırasındaki kazanımlar (f = 7)	Grup içi koordinasyon (f = 2)
		Tanıdık grup arkadaşları (f = 2)
		Akran öğrenmesi (f = 3)

Bu bölümde öğrencilerin macera eğitiminin detaylarına ilişkin deneyimsel algıları incelenmiştir. Görüşme sorularından elde edilen kodlar yardımıyla, macera eğitiminin ilginç, zorlayıcı ve kolay noktaları olarak belirlenen üç ana tema oluşturmuştur.

Öğrencilerin algılarına göre macera eğitiminin en ilgi çekici noktaları üç alt tema altında toplanmıştır: takım dinamikleri ve sosyal etkileşim, kültürel ve dilsel farkındalık ve eğlence ve rekabet unsurları. Bu bölümde takım dinamikleri ve sosyal etkileşim (f = 2) alt teması grup liderinin ortaya çıkması (Ö27) ve takım olma sürecinde elde edilen kazanımlar (Ö13) kodlarından oluşturulmuştur. Bu konuda öğrencilerden elde edilen örnek cevaplar aşağıdaki gibidir:

> Ö13: Grup çalışmalarında partnerlerimizi seçmediğimiz zaman çatışmalar çıkabiliyor. İyi tanımadığımız, genelde konuşmadığımız ya da tanıdığımız ama fazla çalışmadığımız kişilerle eşleşebiliyoruz, bu da bazı etkinlikleri etkileyebiliyor. Takım arkadaşlarımızı seçtiğimizde grup çalışmasının daha keyifli olduğuna inanıyorum. Ancak, takım arkadaşımız rastgele belirlendiğinde daha faydalı olabiliyor çünkü gelecekte birlikte çalışacağımız kişileri her zaman seçme şansımız olmayabilir.

İlgi çekici noktalar temasında yer alan bir diğer alt tema ise kültürel ve dilsel farkındalık (f = 2) olup, etkinliklerin kültürel farkındalığa (Ö10) ve hedef dildeki gelişim de dâhil olmak üzere dilsel gelişime (Ö2) katkı sağladığı kodlarını içermektedir. Konuya ilişkin örnek öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Ö2: İlk başlarda etkinliklerin takım çalışması ya da konuşma kısmı daha zordu ancak daha sonra takım çalışması ve İngilizce konuşma konusunda gelişmeler yaşadık…
>
> Ö10: Macera eğitiminin zor bir tarafı yoktu. İlginç olan şu ki, etkinlikler sırasında kültür hakkında bir şey öğreneceğimi düşünmüyordum ama öğrendim.

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşmelere verdikleri yanıtlardan çıkarılan kodlara göre, macera eğitimi öğrenciler tarafından rekabetçi bir durumda bile eğlenceli bir deneyim olarak tanımlanmış (Ö22) ve açık hava etkinliklerinin öğrenciler tarafından talep gördüğü belirtilmiştir (Ö20). Bu kodlar eğlence ve rekabet unsurları (f=2) alt temasını oluşturmuş ve ilginç noktalar ana teması altında yer almıştır. Bu temaya ilişkin öğrenci yanıtları aşağıda verilmiştir:

> S20: Aslında zor bir yanı yoktu. Çoğu öğrencinin arzu edeceği türden bir eğitimdi. Hepimiz sınıfta oturmak yerine dışarıda aktivitelerle öğrenmeyi tercih ederiz. Çoğu öğrencinin tercihi bu yönde olur. Böyle bir eğitim olacağını ilk duyduğumuzda hepimiz heyecanlandık. Dolayısıyla etkinliklerimizde benim için zor olan bir şey yoktu.
>
> Ö22: Benim favorim *Sphagetti Tower* etkinliğiydi, önce onu söylemeliyim. Bir grupla bir yapı inşa etmeye çalışıyorduk, bence oldukça eğlenceliydi. Ayrıca diğerleriyle küçük bir rekabetimiz vardı. Kiminki daha iyi, kiminki daha kötü olacaktı? Bizimki ayakta bile duramadı ama yine de eğlendim. Açıkçası çok zorlayıcı bir aktivite değildi.

Zorlayıcı noktalar temasının alt temalarından biri dil kullanım zorlukları (f = 6), diğeri ise grup çalışması etkinliklerinde karşılaşılan takım çalışması uyum sorunlarıdır (f = 4). Bu alt temalar detaylı olarak analiz edildiğinde, dil kullanımı ve anlama zorlukları alt teması, grup çalışması sırasında İngilizce iletişim kurmada yaşanan zorluklara ilişkin öğrenci ifadelerinden (Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö26, Ö29) oluşturulmuştur. Örneğin hedef dili kullanırken yaşanan zorlukları belirten Ö29 kodlu öğrenci cümlesi şu şekildedir: "Ekip için zor olan şey iletişim kurmak için İngilizce konuşmaktı çünkü İngilizceyi o kadar iyi konuşamıyorduk; sadece iletişim kurmaya çalıştık.". Etkinliklerin zorlayıcı yönleri teması altında yer alan alt temalardan biri olan ekip çalışmasına uyum sorunları alt teması, gruplara ayrılma sürecinde yaşanan sorunlar (Ö13, Ö28)

ve ekip çalışması sırasında yaşanan uyum zorlukları (Ö2, Ö16) kodlarından elde edilmiştir. Temaya ilişkin örnek öğrenci yanıtları aşağıdaki gibidir:

> Ö28: Grup oluşturma sırasında bazen sıkıntılar çıkabiliyor. Öğretmenin hakim olması gerekiyor bu sürece. Kolay noktası, grup olunca eğer bir şey bilmiyorsan, gruptaki başka biri yardım ediyor. Yani her şeyin bir eksisi, bir artısı vardır ya, onun gibi.
>
> Ö16: Bazen etkinlikleri sınıf olarak yaptığımız için koordinasyonu sağlayamadık ve bir oyunda çok fazla efor sarf etmek zorunda kaldık. Bazı etkinliklerde de samimi arkadaşlarımızla eşleştiğimizde iletişimimiz güçlü olduğu için bir şeyleri daha kolay yapabildiğimi fark ettim.

Öğrencilerin macera eğitimindeki kolay noktalara ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve kolay noktalar teması (f = 19) oluşturulmuştur. Bu tema, etkinliklerin eğlenceli ve kolay olması (f = 9), iletişimin gelişmesi (f = 3) ve takım olma sırasındaki kazanımlar (f = 7) alt temalarından oluşturulmuştur. Bu alt temalardan ilki olan etkinliklerin eğlenceli ve kolay olması teması, etkinliklerin kolay uygulanabilir (Ö1, Ö5, Ö9, Ö15, Ö20, Ö26, Ö27) ve eğlenceli etkinlikler olması (Ö5, Ö22) ile ilgili kodlardan oluşturulmuştur. Bu temalara ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

> Ö5: Bence çok da zor bir yanı yoktu. Yani genel olarak kolaydı, eğlendim.
>
> Ö26: Etkinlikler açısından çok zor bir etkinlik yapmadığımız için o konuda rahattım, benim için bir sorun yoktu.

Görüşmelerde etkinliklerin kolay noktalarının ortaya çıktığı bir diğer alt tema ise iletişimin gelişmesi (f = 3) temasıdır. Bu alt tema, iletişim becerilerinin güçlendirilmesi (Ö15, Ö16, Ö19) kodunu kapsarken; takım olma sürecindeki kazanımlar (Ö2, Ö9, Ö13, Ö19, Ö26, Ö28, Ö29) alt teması; grup içi koordinasyon (Ö2, Ö19), tanıdık grup arkadaşları (Ö13, Ö29) ve akran öğrenmesi (Ö9, Ö26, Ö28) gibi kodları içermektedir. Bu bölümdeki alt temaları yansıtan örnek öğrenci cümleleri aşağıdaki gibidir:

> Ö2: …..Başlangıçta top atma oyunlarında uyumsuzduk, çünkü kimse diğerini takip etmiyordu. Sonra bu sorunun biraz giderildiğini düşünüyorum. Takım olmayı öğrendik.
>
> Ö19: ... Sınıf olarak koordinasyon ve iletişim becerilerimizin de geliştiğini düşünüyorum. Tabii ilk başta bunu sağlamak zordu ama sonra alıştım.

Özetlemek gerekirse, öğrenciler yabancı dil bağlamında macera eğitimi etkinliklerini değerlendirirken ilginç buldukları altı, zor buldukları 10 ve kolay buldukları 19 konuya dikkat çekmişlerdir. Bu anlamda öğrenciler beklediklerinin ötesinde yeni kavramlarla karşılaşmış ve yeni beceriler edinmişlerdir. Dolayısıyla macera eğitimine ilişkin algıları da bu süreçte şekillenmeye başlamıştır.

Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Etkinliklerin Karşılaştırılması. Öğrenciler tarafından ilginç bulunan özellikler macera eğitiminin birçok yönünü yansıtmakla birlikte, macera eğitimini benzersiz kılan bir diğer özellik de etkinliklerin gerçekleştiği öğrenme ortamıdır. Çünkü macera eğitimi etkinlikleri sınıf içinde değil, sınıf dışı bir ortamda gerçekleştirilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında öğrencilerin bu konudaki algılarını keşfetmek için S8, "Bu etkinlikleri sınıf içi konuşma etkinlikleriyle karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz?" sorusu kullanılmıştır. Bu soruda yer alan sınıf dışı etkinlikler, öğrencilerin deneyimledikleri macera eğitimi etkinlikleridir. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında tecrübe edindikleri öğrenme ortamlarını karşılaştırdıkları yanıtların analizi yoluyla elde edilen ve öğrencilerin yabancı dil bağlamında macera eğitiminin verimliliğine ilişkin algılarını yansıtan alt temalar Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. *Katılımcıların Yabancı Dil Bağlamında Macera Eğitiminin Verimliliğine İlişkin Algılarının Tematik Analizi: Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Etkinliklerin Karşılaştırılması*

Tema	Alt Tema	Kod (sınıf içi)	Kod (sınıf dışı)
Öğrenme ortamının kalitesi	Psikolojik atmosfer	Not odaklı öğrenme ortamı (f = 2) İlgi odağında olmanın getirdiği kaygı (f = 1)	Not kaygısının olmaması (f = 1) Yargılayıcı bir atmosferin olmaması (f = 2 Kendini rahatça ifade edebilme şansı (f = 3)
	İlgi ve motivasyon düzeyi	Monotonluk ve sıkıcı ders odaklı atmosferin getirdiği motivasyon eksikliği (f = 5)	Oyunlar ve farklı aktivitelerin getirdiği eğlence (f = 3) İlgi odağı olmamaktan kaynaklı rahatlama (f = 2)
Öz güven ve performans	Kendini ifade etme özgürlüğü	Odak noktası olunması ve kendini ifade etme stresiyle gelen utangaçlık (f = 3)	Hata yapma kaygısının olmaması, kendini rahatça ifade edebilme (f = 3)
	Performans	Not ve yargılanma kaygısıyla gelen düşük performans (f = 3)	Not kaygısının olmaması sebebiyle yüksek performans, İngilizcenin rahatça kullanılması (f = 3)
Sosyal etkileşim ve iş birliği	Grup çalışması ve etkileşim dinamikleri	Bireysel çalışma ve sınırlı grup etkileşimi (f = 1)	Yüksek düzeyde grup çalışması ve iş birliği, aktif katılım (f = 1)
	Sosyal destek ve akran ilişkileri	Bireysel ve öğretmen merkezli etkinliklerde sosyal bağ eksikliği (f = 1)	Farklı gruplarla etkileşim nedeniyle konuşma ihtiyacı (f = 2)
Fiziksel aktivite ve çeşitlilik	Katılım ve hareket fırsatı	Durağan sınıf içi etkinlikleri ve sınırlı fiziksel hareket (f = 2)	Fiziksel aktiviteler yoluyla aktif, dinamik bir öğrenme ortamı (f = 4)
	Aktivite çeşitliliği ve hareketlilik	Monoton, fiziksel olarak sınırlı faaliyetler (f = 2)	Çeşitli aktiviteler ve farklı açık hava deneyimleri (f = 2)

Öğrencilerin sekizinci görüşme sorusuna verdikleri yanıtların tematik analizi ile elde edilen temalar öğrenme ortamının kalitesi, öz güven ve performans, sosyal etkileşim ve iş birliği ile fiziksel aktivite ve çeşitliliktir. Bu temalar ve onların alt temaları, hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinlikler açısından verilen yanıtlardan çıkarılan kodlarla şekillendirilmiştir. Öğrenme ortamının kalitesi iki alt temaya ayrılmıştır: psikolojik atmosfer ve ilgi ve motivasyon düzeyi. Sınıf içi etkinlikler açısından, öğrenme ortamının not odaklı olması (Ö13, Ö26) ve öğrencilerin ilginin odağında olması (Ö27) nedeniyle öğrencilerin kaygı yaşadıkları belirtilmiştir. Aynı alt tema için sınıf dışı etkinliklerin dış ortamda not kaygısının olmaması (Ö26), yargılayıcı bir ortamın olmaması (Ö13, Ö27) ve katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilmelerine olanak sağlaması (Ö4, Ö5, Ö20) gibi özellikleri vurgulanmıştır. İlgi ve motivasyon düzeyi alt temasına ilişkin olarak, monotonluk ve sıkıcılık nedeniyle sınıf içi etkinliklere yönelik motivasyon eksikliği (Ö1, Ö2, Ö4, Ö14, Ö15) olduğu ifade edilmiştir. Aynı alt temada, ders dışı etkinliklerin oyun ve farklı aktivitelerle eğlenmek için bir fırsat olduğu (Ö1, Ö2, Ö29) ve ilginin tek bir öğrencide toplanmayıp dağıldığı için rahatlama sağladığı (Ö5, Ö9) belirtilmiştir. Bu alt temalara ilişkin örnek öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir. Örnekler, aynı cümlede hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklerle ilgili kodlar üreten öğrenci cümleleri arasından seçilmiştir:

> Ö2: Yani sınıf ortamı hep bulunduğumuz bir yer, sıkıcı bir yer. Bazen sınıfta olmak bile insanı geriyor. Dışarıda oyun oynayarak daha rahat konuşabiliyoruz. Daha iyi oluyor.
>
> Ö27: Konuşurken sınıftaki tüm dikkatlerin üzerimde olduğunu hissediyorum ve bu iyi bir şey değil, hatta endişe verici bir durum. Sınıf dışında olduğumuzda kendimi rahat hissediyorum. Dışarıdayken dikkatlerin üzerimde olmadığını düşünüyorum.

Öz güven ve performans temasının kendini ifade etme özgürlüğü ve performans olmak üzere iki alt teması bulunmaktadır. Sınıf içi etkinlikler açısından kendini ifade etme özgürlüğü alt teması için öğrencilerin odak noktası olma baskısı ve bireysel sunum stresi nedeniyle kendilerini ifade etmekten çekindikleri belirtilmiştir (Ö13, Ö19, Ö20). Aynı alt tema için, öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerle ilgili olarak hata yapmaktan korkmadıkları, bu nedenle gerilmeden kendilerini ifade edebildikleri vurgulanmıştır (Ö5, Ö13, Ö22). İkinci alt tema olan performans ile ilgili olarak öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde not baskısı ve yargılanma korkusu nedeniyle performanslarının düşük olduğu belirtilmiştir (Ö22, Ö26, Ö28). Aynı alt tema için öğrencilerin İngilizceyi daha rahat kullandıkları ve sınıf dışı etkinliklerde performanslarının daha iyi olduğu belirtilmiştir (Ö4, Ö22, Ö26). Bu alt temalara ilişkin örnek katılımcı cümleleri aşağıdaki gibidir:

> Ö13: Sınıfta daha ciddi bir ortam var; konuştuğunuz zaman sadece siz konuşuyorsunuz. İnsanlar size bakıyor ve sadece sizi dinliyor, daha stresli bir ortam. Aklınızdan geçenleri söyleyemeyebiliyorsunuz. Dediğim gibi bu

> etkinliklerde (macera eğitimi etkinlikleri) daha rahat bir ortam vardı. Konuşmak daha kolaydı. Ayrıca kimse çok yargılayıcı değildi. Sınıf ortamı ile açık hava ortamı arasında büyük bir fark var.
>
> Ö26: Sınıfta öğretmenle doğrudan muhatap olduğumda kendimi daha stresli ve baskı altında hissediyordum ve konuşamazsam notum düşer diye endişeleniyordum. Dışarıdaki etkinlikleri yaptığımda notlar konusunda endişelenmiyordum, çünkü etkinlikleri kendimi geliştirmek için yapıyordum, daha rahattım ve kouşmak daha kolaydı. Başta zorlandım çünkü konuşmakta zorlanacağımı düşündüm ama yavaş yavaş konuştukça dönem sonuna doğru daha rahat, stressiz konuşabiliyordum. Stresimi bastırabiliyordum.

Sosyal etkileşim ve iş birliği teması altında grup çalışması, etkileşim dinamikleri, sosyal destek ve akran ilişkileri alt temaları yer almıştır. Katılımcıların bu alt temaları oluşturan ifadeleri sınıf içi etkinliklerle ilgili olarak incelendiğinde, grup çalışması ve etkileşim dinamikleri için sınıf içi etkinliklerin genellikle bireysel çalışmayı gerektirdiğini ve grup etkileşimini sınırlandırdığını vurguladıkları görülmüştür. Bu nedenle sınıf içi etkinliklerde iş birliği mümkün olmamıştır (Ö16). Sınıf dışı etkinliklerde ise katılımcılar, grup çalışması ve iş birliğinin yüksek olması nedeniyle herkesin etkinliklere aktif olarak katıldığını vurgulamışlardır (Ö16). Sosyal destek ve akran ilişkileri alt temasına yönelik sınıf içi etkinliklere ilişkin katılımcı görüşleri ise bireysel çalışma ve öğretmen odaklı etkinliklerde sosyal bağların eksik olduğu yönündedir (Ö29). Bunun yanı sıra sınıf dışı etkinliklerde farklı gruplarla etkileşim ve akran desteği ile konuşma ihtiyacının ortaya çıktığı vurgulanmıştır (Ö16, Ö29). Katılımcıların bu alt temalara ilişkin cümlelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

> Ö16: Sınıfta konuşmasına izin verilenler konuşur genelde ama macera eğitimi etkinliklerinde hepimiz aktiftik. Sınıfta belirlenen bir soruya cevap veriyorduk, dışarıdaki etkinliklerde ise daha fazla kelime kullanarak ve daha fazla cümle kurarak anlattığımız etkinlikler yaptık. Yani sınıf içi ortamdan farklıydı.
>
> Ö29: Macera eğitimi etkinlikleri sınıf içi konuşma etkinlikleri kadar zorlayıcı değil. Açık hava etkinliklerinde birbirimizle etkileşime giriyoruz, sınıfta ise sadece öğretmenle iletişim kuruyoruz. Macera eğitimi etkinliklerinde etkileşim içinde olduğumuz için konuşma ihtiyacı duyuyoruz ve daha eğlenceli oluyor.

Katılımcıların görüşme sorusuna verdikleri yanıtlardan ortaya çıkan fiziksel aktivite ve çeşitlilik ana teması, katılım ve hareket fırsatı, aktivite çeşitliliği ve hareketlilik alt temalarını içermektedir. Katılım düzeyi ve hareket fırsatları ile ilgili olarak, sınıf içi etkinliklerin durağan olması ve fiziksel hareketin sınırlı olması nedeniyle öğrencilerin sıkıldıkları ve derse katılmadıkları vurgulanmıştır (Ö9, Ö15). Sınıf dışı etkinliklerde ise fiziksel aktiviteler sayesinde öğrencilerin aktif olabildiği ve dinamik bir öğrenme ortamının oluştuğu belirtilmiştir (Ö10, Ö15, Ö20, Ö22). Etkinlik çeşitliliği ve hareketlilik alt temasında sınıf içi etkinliklerde monotonluk olduğu ve sınıfta fiziksel etkinliklerin sınırlı olduğu vurgulanırken (Ö2, Ö15), sınıf dışı etkinlikler için açık havada farklı etkinliklerin ve farklı deneyimlerin mümkün olduğu ifade

edilmiştir (Ö14, Ö15). Fiziksel hareketlilik ve çeşitlilik ana teması altında her iki alt temayı da yansıtan bir öğrenci ifadesi şu şekildedir:

> Ö15: Macera eğitimini farklı bir öğretmenle ve farklı ortamlarda, hem dışarıda hem de spor salonunda deneyimlediğimiz için daha farklı ve olumlu sonuçlar elde ettiğimize inanıyorum. Sınıf ortamı dışarıdaki ortamdan oldukça farklıydı. Etkinlikleri sizinle birlikte sınıfta deneyimlemiş olsaydık bu kadar etkili olacağını düşünmüyorum. Çünkü, sınıfta biraz daha az fiziksel aktivite yapabileceğimize inanıyorum. Sınırlı alan nedeniyle bütün gün orada olduğumuz için sıkılabiliyoruz. Ayrıca derse çok fazla katılamıyoruz. Dışarıda daha geniş bir alan ve fiziksel aktiviteler olduğunda daha aktif ve ilgili oluyoruz.

Tablo 37 bütünsel olarak incelendiğinde, açık havada macera eğitimi yapmanın öğrencilerde olumlu duygular uyandırdığı ortaya çıkmıştır. Sınıf içi etkinliklere kıyasla açık hava etkinlikleri, not kaygısının olmaması, yargılayıcı bir atmosferin olmaması, odağın öğrenciden ve bireysel performansından uzaklaşması, ilgi çekici oyunların cazibesi, grup çalışmasına vurgu yapılması, etkinlikler sayesinde derslere katılımın artması, dinamik bir öğrenme ortamının yaratılması ve akran desteğinin varlığı gibi nedenlerle öğrenciler tarafından daha fazla tercih edilmiştir. Bu faktörler bir bütün olarak macera eğitiminin olumlu algılanmasına katkıda bulunmuştur.

Macera Eğitimi Deneyimi Sonrası İngilizce Konuşma Becerilerine İlişkin Görüşler. Öğrencilerin yabancı dil bağlamında macera eğitiminin verimliliğine ilişkin algılarını keşfetmeyi amaçlayan üçüncü araştırma sorusu için, macera eğitimini deneyimleyen öğrencilerden dokuzuncu görüşme sorusu yardımıyla macera eğitimi deneyimleri öncesinde ve sonrasında İngilizce konuşma becerilerine ilişkin görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Bu soruda macera eğitiminin öğrencilerin yabancı dil öğrenme algılarında ne gibi değişiklikler oluşturduğu araştırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde yer alan dokuzuncu soru şu şekildedir: "Bu etkinliklerden önce ve sonra İngilizce konuşma becerileri hakkındaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?".

Bu soruya verilen yanıtlardan dokuz alt tema ve dört ana tema oluşturulmuştur. Ana temalar, İngilizce dil yeterliği deneyiminin tüm yönlerini içermektedir. İlk tema olan dil algısı ve motivasyon, dil öğrenimiyle ilgili tutumları, motivasyonu ve duygusal değişimleri içeren geniş bir terimdir. İkinci tema, öğrenme deneyimlerindeki olumlu psikolojik değişimlerdir; bu tema da öğrencinin konuşma performansını etkileyebilecek kaygının azalması, kişinin başarabileceğine olan inancı ve zorluk algısındaki değişim gibi içsel psikolojik değişimleri kapsamaktadır. Üçüncü tema olan öğrenme strateji ve yöntemleri, öğrencilerin maruz kaldığı yöntemlerin öğrenmeyi ve kullanılan stratejileri nasıl etkilediğiyle ilgilidir. Dördüncü tema olan beceri gelişimi ve farkındalık, dil becerilerine dair ilerlemeyi sağlayabilecek fikirleri öğrenmeye ilişkin daha geniş bir farkındalıkla birleştirmiştir. Öğrencilerin macera eğitimi

deneyimleri sonrasında İngilizce konuşma becerilerine ilişkin görüşlerinin tematik analizi Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38. *Öğrencilerin Macera Eğitimi Deneyimi Sonrası İngilizce Konuşma Becerilerine Bakış Açılarının Tematik Analizi*

Tema	Alt Tema	Kod
Dil algısı ve motivasyon (f = 3)	Ön yargının azalması (f = 1)	İngilizceye yönelik ön yargıların azalması
	Öğrenme isteği ve motivasyon (f = 2)	İngilizce öğrenme isteğinin ortaya çıkması
		Sınıfta daha fazla İngilizce konuşma ihtiyacının artması
Öğrenme deneyimlerindeki olumlu psikolojik değişimler (f = 6)	Kaygının azalması (f = 1)	Kaygının azalması
	Yapabileceğine inanma (f = 2)	"Çok çalışırsam başarabilirim" inancının ortaya çıkması
	Zorluk algısında değişim (f = 2)	İngilizcenin zor olmadığının farkına varılması
		Konuşma becerisi edinmenin göründüğü kadar zor olmadığının farkına varılması
Öğrenme strateji ve yöntemleri (f = 8)	Dil öğrenme yöntemleri (f = 4)	İngilizce aktivitelerin tamamen İngilizce yapılması gerektiğinin farkına varılması
		Dil öğrenirken zorlanmanın ve hata yapmanın normal olduğunun farkına varılması
	Macera eğitiminin katkısı (f = 4)	İngilizce iletişim kurmanın olumlu etkisi
		Açık hava etkinliklerinin dil öğrenimine olumlu katkısı
Beceri gelişimi ve farkındalık (f = 8)	Konuşma becerilerinde gelişme (f = 1)	Konuşurken anlaşmanın önemli olması gerçeği ile iletişim kurulması
	Farkındalığın artması (f = 3)	Dil öğrenmek için gerçek potansiyelin farkına varılması
		Etkinliklerin olumlu etkisinin farkına varılması

Tablo 38'de görüldüğü üzere ilk ana tema olan dil algısı ve motivasyonunun ön yargıların azalması ve öğrenme isteği ve motivasyonu olmak üzere iki alt teması bulunmaktadır. Bu bölümde, öğrencilerin deneyim sonrası İngilizce algıları analiz edilmiş, dili öğrenme ve süreçte motive olma açısından yaşadıkları değişimler ortaya konulmuştur. Ö5 kodlu öğrenci İngilizceye karşı ön yargısının azaldığını ve İngilizce öğrenmek istediğini belirtirken, Ö28 kodlu öğrenci İngilizce derslerinde daha fazla İngilizce konuşulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu temayı destekleyen katılımcı ifadelerinden bir örnek aşağıdaki gibidir:

> Ö5: Etkinliklerde İngilizce konuştuğumuzda derste arkadaşlarımızla öylesine sohbet etmek yerine, aktif bir şekilde iletişim kurduğumuza inanıyorum. Yani bir olay hakkında konuştuk. Aslında ben İngilizceye karşı çok ön yargılı ve karamsar bir insandım. Şimdi daha iyimserim. İngilizce öğrenmek istiyorum.

İkinci ana tema, öğrenme deneyimlerinde olumlu psikolojik değişimler temasıdır. Bu tema, kaygının azalması, yapabileceğine inanma ve zorluk algısında değişim alt temalarından oluşmuştur. Bazı öğrenciler macera eğitimi etkinliklerini deneyimledikten sonra kaygı düzeylerinin azaldığını (Ö28), denerlerse yapabileceklerine inandıklarını (Ö19, Ö20), İngilizcenin zor olduğunu artık düşünmediklerini (Ö2) ve konuşma becerisi edinmenin o kadar da zor olmadığını (Ö13) vurgulamışlardır. Bu temayı yansıtan öğrenci cümlelerinden biri aşağıdaki gibidir:

> Ö13: Konuşma becerilerinin iletişimde çok önemli olduğuna inanıyorum. Geçmişte konuşmanın zor olduğunu düşünüyordum çünkü tüm dil bilgisi ve kelime bilgisine sahip olsanız bile konuşurken kelimeleri bir araya getirmek zor olabiliyordu. Ancak şimdi bunu daha az zor buluyorum. Hala gergin hissedebilir ve hatalar yapabilirsiniz, ancak özellikle günlük konuşmalarda aşırı resmi olmak zorunda değilsiniz, konuşma daha doğal bir halde gerçekleşiyor. Örneğin, yurtdışına gittiğinizde ya da biriyle konuştuğunuzda insanlar ders kitabı cümleleri kullanmayacaktır. Aynı şekilde buraya bir yabancı geldiğinde biz de öyle yapmayız.

Öğrencilerin macera eğitimi deneyimleri sonrasında İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için oluşturulması gereken öğrenme ortamlarına ilişkin dile getirdikleri cümlelerden yola çıkılarak oluşturulan öğrenme strateji ve yöntemleri ana temasının dil öğrenme yöntemleri ve macera eğitiminin katkısı olmak üzere iki alt teması bulunmaktadır. Dil öğrenmeye yönelik yöntemler alt temasını oluşturan kodlar arasında katılımcıların dil öğrenirken zorlanmanın normal olduğunu (Ö9, Ö16) ve İngilizce öğrenmek için etkinliklerin tamamen İngilizce yapılması gerektiğini (Ö9, Ö28) ortaya koyan cümleleri dikkat çekicidir. Bir diğer alt tema olan macera eğitiminin katkısı, macera eğitimi ile gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin olumlu sonuçlarına odaklanmıştır. Bu alt temadaki kodlar, etkinliklerde iletişim dilinin İngilizce olması nedeniyle öğrencilerin konuşma becerilerine bakış açılarının olumlu yönde etkilendiği (Ö1, Ö15, Ö22) ve açık hava etkinliklerinin dil eğitimine olumlu katkı sağladığı (Ö4) ifadelerinden oluşturulmuştur. Bu bölümde yer alan tema ve alt temalara ilişkin örnek öğrenci cümleleri aşağıdaki gibidir:

> Ö4: Dersleri dışarıda yapmak ve oyunlarla daha fazla şey öğrenmek İngilizce konuşma becerilerimi geliştirdi. Bunu her zaman yapmamız gerekiyor. Sınıf içi aktiviteler sırasında belli bir alanda tutuluyoruz; orada oturuyoruz ve hareket etmeden sadece öğretmenin söylediklerini yapıyoruz. Öğretmen ne isterse onu söylüyoruz ama ben kendimi dışarıda daha rahat hissediyorum.

> Ö16: Etkinliklerden önce İngilizce konuşmakta zorlanan tek kişi benmişim gibi hissediyordum ve yakın arkadaşlarımın da anlamakta zorlandığını biliyordum.

> Sonra, İngilizce konuştukça hepimizin sorunları olduğunu ve bunları çözebildiğimizi fark ettim. Yavaş yavaş, en azından öz güven anlamında, hepimiz birbirimize bir şeyler kattık.

Beceri gelişimi ve farkındalık teması altında yer alan konuşma becerilerinde gelişme alt temasında konuşma sırasında önemli olanın karşı taraftaki kişiyle anlaşmak olduğu ve dil bilgisi kurallarına aşırı odaklanmanın gereksiz olduğu inancı ile iletişim kurulması (Ö14) şeklindeki kod yer almaktadır. Bu temanın bir yansıması olarak Ö14 isimli katılımcı yanıtı şu şekildedir: "İngilizce konuşmak için sadece dil bilgisine ya da kelime bilgisine değil, aynı zamanda konuşma, anlama ve karşınızdakini dinleme konusunda daha fazla öz güvene ihtiyacınız var". Bu bölümdeki bir diğer alt tema da öğrencilerin farkındalıklarının artırılmasıdır. Öğrencilerin ifadeleri, bazılarının gerçekten istediklerinde dil öğrenme yeteneklerinin farkına vardıklarını (Ö26) ve sürecin gelişimleri üzerindeki olumlu etkisini kabul ettiklerini (Ö15, Ö19) göstermiştir. Bu alt temaya ilişkin örnek bir öğrenci ifadesi aşağıdaki gibidir:

> Ö26: İlk başta daha zor, daha uzun cümleler kuracağımı düşünmüştüm ama durumun böyle olmadığını fark ettim. Sonuç olarak, şimdi tekrar böyle bir etkinliğe katılmam istendiğinde daha kolay ve kendimden emin bir şekilde katılabilirim. Konuşma becerileriyle ilgili olarak şunu söyleyebilirim, yeni kelimeleri daha iyi hatırlıyorum çünkü onları öğrenmeyi kendim istedim. Örneğin, "*trust each other*" ifadesinin anlamını öğrendim. Başka bir deyişle, derste isteyerek öğrendiğim şeyleri, öğretmenin çabalayarak öğretmeye çalışmasından daha kolay öğreniyorum, bunu fark ettim.

Özetle, yabancı dil bağlamında macera eğitimi deneyimleri, öğrencilerin dil öğrenme sürecine ilişkin duygusal, yöntemsel ve algısal farkındalıklarının gelişmesine katkıda bulunmuştur. Edindikleri deneyim, öğrencilerin yabancı dil öğrenme algılarını geliştirmiş, yabancı dilin nasıl öğrenilebileceği ve öğretilebileceği sorularını ele almalarını sağlamıştır. Ayrıca, öğrencilerin kendi yeterliliklerinin farkına varmalarını sağlamış ve dil öğrenme sürecine ilişkin farkındalıkları artmıştır.

Öğrenci Memnuniyeti. Macera eğitimine ilişkin beklentilerini ele alan soruyla başlayan yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonunda katılımcılara macera eğitimi deneyimlerinin bu beklentilerini karşılayıp karşılamadığı sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmede onuncu soru olarak yer alan bu soru şu şekildedir: "Macera eğitimi ile konuşma etkinliklerinin ihtiyaçlarınızı karşıladığını düşünüyor musunuz? Neden ?".

Görüşmeye katılan öğrencilerden hiçbiri bu soruya olumsuz yanıt vermemiştir. Beş öğrenci (Ö5, Ö20, Ö22, Ö27, Ö28) çeşitli nedenlerle macera eğitiminin beklentilerini kısmen karşıladığını belirtmiştir. Bu beş öğrencinin yanıtlarından elde edilen kodlardan yola çıkılarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Macera eğitiminin süresi ve yapısı ve dil yeterliği

üzerindeki etkisi olarak belirlenen ana temalar ve bu temalara ait kodlar Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39. *Macera Eğitiminin Beklentilerini Kısmen Karşıladığını Belirten Öğrenci Yanıtlarının Tematik Analizi*

Tema	Kod
Macera eğitiminin süresi ve yapısı (f = 3)	Etkinlik süresinin kısalığı (f = 1)
	Daha uzun ve sürekli etkinliklere duyulan ihtiyaç (f = 1)
	Katılım düzeyi ve zamanlama sorunları (f = 1)
Macera eğitiminin hedef dile etkisi (f = 2)	Dil becerilerindeki gelişmenin daha fazla olacağı yönündeki beklenti (f = 2)

Tablo 39'da macera eğitiminin süresi ve yapısına ilişkin üç kod yer almaktadır. Bu kodlar, etkinlik süresinin kısalığı, daha uzun ve sürekli etkinliklere duyulan ihtiyaç ile katılım düzeyi ve zamanlama sorunlarıdır. Öğrenciler daha uzun süreli faaliyetler ve bu tür etkinlikleri sürekli deneyimleme isteklerini dile getirmişlerdir (Ö20, Ö27). Öğrenciler, faaliyetlere etkinliklerin ilk haftalarında kısmen katılabildiklerini ve gruptaki katılımcıların grup çalışması faaliyetlerinde eşit şekilde yer almadığını ifade etmişlerdir (Ö5). Sonuç olarak, faaliyetler İngilizce konuşma becerilerini geliştirme beklentilerini kısmen karşılamıştır. Bu temayı yansıtan örnek katılımcı cümleleri aşağıdaki gibidir:

> Ö5: Bence macera eğitimi konuşma etkinliklerinin şöyle bir yönü var: Başlangıçta her şey biraz daha akışına bırakılmış gibiydi. Belirli bir etkinlik yapıldı; isteyenler, toplu bir ortamda konuştu. Ancak bir noktadan sonra katılımcıları biraz teşvik etmek, hatta yer yer itici bir güç olmak gerekiyor. Aksi taktirde bazı kişiler tamamen susuyor, bazıları ise çok konuşup öne çıkıyor. … Ben de başlarda konuşmuyordum ama birebir konuşmalar sayesinde dâhil oldum. Bu bireysel yaklaşım bence daha etkili oldu.
>
> Ö20: Kısa bir süre birlikte olduk. Bu süreçte yaptığımız faaliyetler bizim için yeterli mi? Belki değil ama daha uzun süre, daha fazla faaliyette bulunabiliriz. Daha fazla konuyu tartışabilir ve kendimizi daha fazla geliştirebiliriz. Ben hala bu uygulamanın etkili olduğuna inanıyorum. Konuşma becerilerimin arttığını hissettiğim için bu konudaki görüşüm de bununla doğru orantılı.

Kısmen evet cevabını veren öğrencilerin cümlelerinden oluşturulan macera eğitiminin hedef dile etkisi teması, dil becerilerindeki gelişmenin daha fazla olacağı yönündeki beklenti şeklinde bir koda sahiptir. Bu bölümde Ö28 kodlu öğrenci İngilizcesi çok iyi olmadığı için macera eğitiminin ihtiyaçlarını kısmen karşıladığını belirtmiştir. Buna karşılık Ö22 kodlu öğrenci, İngilizce konuşma becerisi zaten iyi olduğu için etkinliklerin İngilizce konuşmasını etkilemediğini ancak macera eğitiminin öz güvenine olumlu katkı sağladığını vurgulamıştır.

Diğer katılımcılar N=12(N = 12) ise macera eğitiminin beklentilerini karşıladığını belirtmiş ve bunu gerekçelendirmişlerdir. Bu gerekçelendirmelerden yola çıkılarak kod ve

temalar oluşturulmuştur. Macera eğitimi aracılığıyla gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin öğrencilerin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı sorusuna olumlu yanıt veren öğrencilerin yanıtlarının tematik analizi Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40. *Macera Eğitiminin Beklentilerini Karşıladığını Belirten Öğrenci Yanıtlarının Tematik Analizi*

Ana Tema	Kod
Dil yeterliliğinin geliştirilmesi (f = 7)	Artan İngilizce maruziyeti ile ilerleme (f = 1)
	Konuşma sıklığında artış (f = 4)
	Basit cümleler aracılığıyla iletişim kurma (f = 2)
Öğrenci güven ve rahatlığı (f = 8)	Hata toleransı ile korkunun azalması (f = 1)
	Öz güven artışı ve konuşma rahatlığı (f = 5)
	Stres yönetimi yoluyla kaygının azalması (f = 2)
Etkinliklerin yapısı (f = 4)	Herkes için konuşma fırsatı (f = 1)
	Oyunlarda sosyalleşme yoluyla utangaçlığın azaltılması (f = 2)
	Etkinlikler aracılığıyla sağlanan koordinasyon ve gelişim (f = 1)
Eğitsel değişim ve farkındalık (f = 4)	Problem farkındalığı ve konuşmanın öneminin farkına varma (f = 2)
	Derse katılımın artması (f = 1)
	İlgi odağındaki değişiklik ile gelen dil gelişimidir (f = 1)

Yanıtlardan elde edilen ilk tema dil yeterliliğinin geliştirilmesidir. Öğrencilerin macera eğitimi sayesinde konuşma becerilerinin geliştiğini belirttiği bu bölümde, bu gelişmenin nedenleri kod olarak belirlenmiştir. İlk kod İngilizceye maruz kalma süresinin artması ile dilde kaydedilen ilerlemedir (Ö10). İkinci kod, İngilizce konuşma sıklığının artmasıdır (Ö1, Ö15, Ö20, Ö29). Üçüncü kod ise öğrencilerin basit cümleler kurarak iletişim kurabildiklerini ifade ettikleri cümleleri kapsamaktadır (Ö2, Ö28). Bu temaya ilişkin örnek katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> Ö2: O heyecanı yenmem gerekiyordu ve sanırım bir ölçüde de yendim. Biliyorsunuz ki herkes İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşamıyor. Ancak iyi olmayanlar bile özgürce konuşabilmek için bir şeyler söyleyerek kendilerini ifade ediyorlar. Dolayısıyla çok fazla abartmaya gerek yok, herkes konuşabilir zaten, bir iki kelime kullansam da anlaşılır diye düşünüyorum.
>
> Ö10: Karşıladı. Çünkü normal İngilizce dersinde sürekli İngilizce konuşmamız gerektiren durum olmuyordu. Bir farklılık oldu ve haftada en azından bir saat İngilizce konuşmamız gerekti ve bu da biraz da olsa cümle kurma becerimizi geliştirdi ve akıcı bir şekilde konuşmamızı sağladı. Yani bu yüzden ihtiyaçlarımı karşıladı.

Öğrenci güven ve rahatlığı teması incelendiğinde hata toleransı ile hata yapma korkusunun azalması (Ö15), öz güven artışı ve konuşma rahatlığı (Ö4, Ö13, Ö19, Ö22, Ö26),

stres yönetimi yoluyla kaygının azalması (Ö2, Ö28) gibi kodlar öne çıkmaktadır. Öğrenciler bu olumlu gelişmeler sayesinde macera eğitimi etkinliklerinin beklentilerini karşıladığını belirtmişlerdir. Bu tema için örnek öğrenci ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> Ö26: Öz güvenim arttı. Zihnimdeki engellerden kurtuldum. Mesela benimle sadece İngilizce iletişim kurabilen bir arkadaşım olduğunda en azından onunla anlaşabilecek kadar konuşabileceğimi düşünüyorum. Yani konuşmanın kolay olduğunu fark ettim, yani sadece bildiğim kelimelerle bile iletişim kurabiliyoruz.
>
> Ö28: Benim İngilizcem çok iyi de çok kötü de değil. O yüzden pek fazla artmasına ihtiyacım yoktu zaten ama. Endişe bakımından evet, kaygı noktasında daha rahatladım diyebilirim.

Etkinliklerin yapısı teması, öğrencilerin karşılaştıkları fırsatlara ve etkinlik kuralları aracılığıyla edindikleri yetkinliklere odaklanmıştır. Etkinliklerin yapısı temasındaki ilk kod herkes için konuşma fırsatını ifade eden cümleden yola çıkılarak oluşturulmuştur (Ö9). Bu çıkarımı destekleyen öğrenci ifadesi aşağıdaki gibidir:

> Ö9: Beklentilerimi karşıladı çünkü macera eğitimi ortamı herkesin konuşmasına izin veriyordu ve herkesle iletişim kurmaya çalıştık. Sınıf içi etkinliklerde herkesin aynı anda konuşma şansı yoktu ama siz etkinliklerde sadece birkaç kişiye odaklanmadınız. Hepimizi konuşmaya katılmaya teşvik ettiniz. Bunlar küçük şeylerdi ama anlamlıydı. Bunu gerçekten takdir ettim.

İkinci kod, grup etkinlikleriyle yapılan macera eğitiminde katılımcıların etkinlikler sırasında birbirleriyle sosyalleştiklerine dikkat çekmektedir (Ö13, Ö15). Bu koda ilişkin örnek katılımcı cümlesi şu şekildedir:

> Ö13: Beklentilerimi karşıladı. Genelde sosyal yönden zayıf bir insanım. Macera eğitiminin bu duruma olumlu katkı sağladığını düşünüyorum. Güzel bir uygulamaydı, beğendim. Macera eğitimi tekrar uygulanırsa gönüllü olarak katılmak isterim.

Etkinliklerin yapısı ana teması altında yer alan son kod, etkinlikler aracılığıyla sağlanan koordinasyon ve gelişim şeklindedir. Ö14 kodlu öğrenci farklı etkinlikleri koordine edebildikçe dillerinin geliştiğini vurgulamıştır.

Macera eğitimi etkinlikleri ile gerçekleştirilen İngilizce konuşma faaliyetlerinin beklentilerini karşıladığını belirten öğrencilerin yanıtlarından elde edilen son tema ise uzun vadede yabancı dile bakış açılarını etkileyen ve kendilerindeki değişimlere dikkat çeken eğitsel değişim ve farkındalık adlı tema oldu. Üç koda sahip olan bu temadaki ilk kod, öğrencilerin dil öğrenimi ile ilgili sorunlarını keşfettiklerini ifade ettikleri ifadelerden (Ö4, Ö16) oluşmaktadır. Örnek bir öğrenci cümlesi aşağıdaki gibidir:

> Ö16: Evet, beklentilerimi karşıladığını düşünüyorum. En azından sorunun ne olduğunu tanımladım. Sorun şu ki ben konuşmuyordum ve konuşmadığımın farkında değildim. Mesela sınavlarda İngilizce yapıyorum, çoğu zaman dizi ve film izlediğimde alt yazıya bile ihtiyaç duymuyorum ama konuşmakta

> zorlanıyorum. Muhtemelen sorunlardan kaçtığımı ve onlarla hiç yüzleşmediğimi gördüm. Sonra konuşamadığımı fark ettim ve kendi problemimi keşfettim.

Bu bölümdeki ikinci kod, öğrencilerin etkinliklerin derse katılım isteklerini artırdığını ifade ettikleri derse katılımın artması (S19) kodudur. Bu kodda öğrencilerin daha önce tecrübe etmedikleri, bu etkinlikler sayesinde elde ettikleri eğitsel bir değişim ifade edilmiştir. Örnek bir öğrenci cümlesi aşağıdaki gibidir:

> Ö19: Tabi ki macera eğitimi bana öz güven kazandırdı. İlk başlarda etkinliklere katılmayı çok istemiyordum. Birkaç cümleyle de olsa konuşma etkinliklerine katılmak keyifliydi ve etkinliklerdeki öğrenme ortamı sayesinde derse katılma isteği kendiliğinden geldi.

Bu bölümdeki son kod ilgi odağındaki değişiklik ile gelen dil gelişimidir. Bu bölümde Ö29 kodlu öğrenci etkinliğe odaklandığında sürecin daha kolay olduğunu vurgulamıştır. Bu kodun oluşturulduğu öğrenci ifadesi aşağıdaki gibidir:

> Ö29: Tabi ki beklentilerimi karşıladı. Hem eğlenmek hem İngilizce konuşmak, böyle bir ortamı başka bir yerde bulamazsınız. Mesela sınıflarda böyle bir etkinlik bulamazsınız. Etkinlikler sırasında etkinliklere daha fazla odaklandık, bu da daha fazla gelişmemize yardımcı oldu.

Özetle, öğrencilere macera eğitiminin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı sorulduğunda, öğrencilerin elde ettikleri kazanımların yalnızca İngilizce gelişimi ve konuşma becerileriyle sınırlı olmadığı görülmüştür. Bu bölümde öne çıkan bulgular; öğrencilerin dil gelişimlerine katkı sağlayan unsurların farkına varmaları, kazandıkları öz güvenin ardındaki etkenleri kavramaları ve grup çalışmasının macera eğitimi sürecindeki yararlarını belirlemeleri şeklindedir. Tüm bu kazanımlar, öğrencilerin macera eğitimine yönelik algılarının netleşmesinde belirleyici bir rol oynamıştır.

Gözlem Formlarından Elde Edilen Bulgular. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle katılımcıların macera eğitimine ilişkin algılarını ortaya koymak için macera eğitimi deneyiminin farklı boyutlarına ilişkin sorular sorulmuş ve yanıtlar analiz edilmiştir. Gözlem formları da öğrencilerin macera eğitiminin verimliliğine dair algılarını inceleyebilmek adına analiz edilmiş ve macera eğitimi sürecine yeni bir bakış açısı geliştirebilecek ek bulgular ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen bulgular şu şekildedir:

İhtiyaç Duyulan Nitelikler. Gözlem formlarına özellikle etkinliklerin yansıtma oturumlarındaki öğrenci fikirlerini yansıtan notlar alınmıştır. Bu notlar analiz edildiğinde elde edilen kodlardan macera eğitimi oturumlarında öğrencilerin eksikliğini hissettiği yani etkinlikler sırasında ihtiyaç duyduklarını belirttikleri nitelikler ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin ifade ettiği bu nitelikler ihtiyaç duyuldukları haftaya göre Tablo 41'de sunulmuştur. Bazı haftalarda herhangi bir eksiklik hissetmedikleri için herhangi bir tema türetilmemiştir.

Tablo 41. *Öğrencilerin Macera Eğitimi Etkinliklerinde İhtiyaç Duydukları Nitelikler*

Hafta	Tema	Alt Tema
Hafta 1	İhtiyaç duyulan nitelikler	Grup liderliği Problem çözme becerileri
Hafta 3		Grup içi iletişim İngilizce konuşma yeterliliği Planlama
Hafta 4		Grup liderliği
Hafta 7		Birbirini dinleme

Tablo 41'de görüldüğü üzere, birinci, üçüncü, dördüncü ve yedinci hafta olmak üzere dört haftada öğrenciler tarafından etkinlikler sırasında ihtiyaç duyulan bazı nitelikler dile getirilmiştir. Bu nitelikler, özellikle etkili macera eğitimi etkinlikleri için gerekli olan grup liderliği (f = 2), grup içi iletişim (f = 1), birbirini dinleme (f = 1), İngilizce konuşma yeterliliği (f = 1), problem çözme becerileri (f = 1) ve planlamadır (f = 1). Öğrenciler, grup etkinliklerinde iletişim kurarak sunulan problemi çözmek için bu niteliklere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Başka bir deyişle, öğrenciler bu niteliklere sahip olsalardı daha etkili bir etkinlik süreci geçireceklerine inandıklarını ifade etmişlerdir.

Kullanılan Nitelikler. Öğrencilerin etkinlikleri başarıyla tamamlamalarını sağlayan niteliklere ilişkin kodların analizinden yola çıkılarak Tablo 42 oluşturulmuştur. Yansıtma oturumları sırasında öğrenciler etkinliklerde yararlanılan bu niteliklerin önemini vurgulamışlardır.

Tablo 42. *Macera Eğitimi Temelli İngilizce Konuşma Etkinlikleri Sırasında Öğrenciler Tarafından Kullanılan Nitelikler*

Hafta	Tema	Alt Tema
Hafta 1	Kullanılan nitelikler	Beden dili kullanma Ana dili kullanma
Hafta 3		Grup liderliği Strateji geliştirme
Hafta 4		Akran desteği
Hafta 5		Grup içi iletişim
Hafta 7		Grup konuşmacısı belirleme
Hafta 10		İngilizce konuşma stratejileri Etkili iletişim yöntemleri

Tablo 42 incelendiğinde birinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, yedinci ve onuncu haftalarda öğrenciler tarafından kullanılan niteliklerin özellikle vurgulandığı görülmüştür. İlk haftaya bakıldığında öğrencilerin İngilizce iletişim kurma konusunda daha isteksiz oldukları,

beden dili ve ana dilden destek alan grupların etkinliklerde öne çıktığı gözlemlenmiştir. İlerleyen haftalarda doğru iletişim yöntemlerini kullanarak akran desteği alan, etkinlikleri tamamlarken ve İngilizce konuşurken strateji geliştiren, grup lideri ya da grup sözcüsü belirleyen ve grup içi iletişimi iyi kuran öğrencilerin etkinliklerde daha başarılı olduğu dikkat çekmiştir. Bu bölümde oluşturulan alt temalarla ilgili olarak, öğrencilerin ilk hafta dışında olumlu nitelikler geliştirdiklerini söylemek mümkündür. İlk hafta öğrenciler henüz acemi oldukları için ana dillerini ve beden dillerini kullanmışlardır. İlerleyen haftalarda ise macera eğitiminin doğasının gerektirdiği nitelikler kullanılmıştır. Bu bölümdeki tema ve alt temalar incelendiğinde, öğrencilerin iletişim, iş birliği, yabancı dil kullanımı, grup içi etkileşim ve diğer 21. yüzyıl yetkinlikleri gibi becerilere ihtiyaç duydukları ve bunları çeşitli bağlamlarda uygulamaya başladıkları görülmüştür. Öğrenciler tarafından başlangıçta zorluk veya eksiklik olarak algılanan becerilerde, ilerleyen haftalarda gelişme gösterdikleri için, bu beceriler öğrenciler tarafından eksiklik olarak değil kullanılan nitelik olarak adlandırılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ve gözlem formlarında, öğrencilerin macera eğitimine ilişkin algılarını ortaya çıkarabilecek tüm veriler analiz edilmiştir. Tüm bu deneyimlerden sonra yarı yapılandırılmış görüşme sorularından biri (S2) öğrencilerin macera eğitimi algılarını özetlemek için kullanılmıştır.

Macera Eğitimi Algısı

Çalışmaya katılan ve yarı yapılandırılmış görüşme için gönüllü olan 17 katılımcının algılarını belirlemek için katılımcılara bu çalışmaya katılma nedenleri, etkinlikler sırasında hissettikleri, karşılaştıkları ilginç noktalar, açık hava etkinliklerini sınıf içi etkinliklerle karşılaştırmaları, macera eğitimi deneyimi öncesi ve sonrası İngilizce konuşma becerileri hakkındaki düşünceleri ve etkinliklerin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı gibi altı farklı konuda sorular sorulmuştur. Ayrıca öğrencilerin bu konudaki algılarını ortaya çıkarmaya yardımcı olacak gözlem formlarından elde edilen veriler de bu bölümde analiz edilmiştir. Macera eğitimine ilişkin farklı perspektiflerden bakış açıları analiz edilen katılımcılara macera eğitimine ilişkin algıları ve bu eğitimi nasıl tanımladıkları doğrudan bir soru olarak da sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmede ikinci soru olarak yer alan söz konusu soru ve alt sorusu şu şekildedir: "Macera eğitimini nasıl algılıyorsunuz?"**,** "Macera eğitimini nasıl tanımlarsınız?".

Katılımcıların algılarına dair ortaya çıkan üç ana tema öğrenme ortamı, öz güven ve sosyal beceriler ile dil pratiği ve gelişimidir. Katılımcıların macera eğitimine ilişkin algılarını yansıtan temalar ve alt temalar Tablo 43'te gösterilmektedir.

Tablo 43. *Katılımcıların Macera Eğitimine İlişkin Algıları*

Ana Tema	Alt Tema	Kod
Öğrenme ortamı (f = 28)	Fiziksel aktivite ve keşif (f = 8)	Açık hava etkinlikleri (f = 3)
		Keşif ve macera (f = 2)
		Fiziksel aktivite (f = 3)
	Eğlence ve oyun (f = 10)	Eğlenerek öğrenme (f = 7)
		Oyunlarla öğrenme (f = 3)
	Takım çalışması (f = 4)	Birbirine yardım etme (f = 4)
	Aktif katılım (f = 5)	Kişisel çaba (f = 5)
	Öğretmenin rehberlik rolü (f = 1)	Öğretmen desteği (f = 1)
Öz güven ve sosyal beceriler (f = 7)	Öz güven gelişimi (f = 1)	Öz güven kazanımı (f = 1)
	Sosyal katkı (f = 6)	Sosyalleşme (f = 6)
Dil pratiği ve gelişimi (f = 9)	Dil pratiği (f = 5)	İngilizce konuşma fırsatı (f = 5)
	Dil becerisi gelişimi (f = 4)	Farklı yöntemlerle İngilizceyi geliştirme (f = 4)

Tablo 43'te katılımcıların algılarını yansıtan tema, alt tema ve kodlar yer almaktadır. Katılımcılar, öğrenme ortamı, öğrenme deneyiminin doğası, dil gelişimi ve sosyal katkılar gibi hususları ele alarak deneyimlerine dayalı görüşlerini paylaşmıştır.

Öğrenme ortamı teması ve ilgili alt temaları kapsamında, öğrenme ortamının fiziksel gereklilikleri, içermesi gereken etkinlik türleri ve süreç boyunca hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden beklenen roller ve katkılar üzerinde durulmuştur. Öğrenme ortamı teması, fiziksel aktivite ve keşif (Ö5, Ö10, Ö13, Ö19, Ö20, Ö26, Ö27, Ö29), eğlence ve oyun (Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö16, Ö19, Ö22, Ö28), takım çalışması (Ö1, Ö4, Ö13, Ö26), aktif katılım (Ö1, Ö14, Ö20, Ö22, Ö26) ve öğretmenin rehberlik rolü (Ö15) gibi macera eğitimi ile oluşturulan öğrenme ortamının temel niteliklerini vurgulayan alt temalara ayrılmıştır. Fiziksel aktivite ve keşif alt teması; açık hava etkinlikleri (Ö5, Ö13, Ö26), keşif ve macera (Ö27, Ö29) ve fiziksel aktivite (Ö10, Ö19, Ö20) olmak üzere üç ayrı kategoride toplanan kodlardan oluşturulmuştur. Katılımcılar genel olarak keşif ve maceraya dayalı, bilişsel beceriler ile fiziksel aktivitelerin bütünleştirilmesini vurgulayan bir öğrenme ortamı tanımlamıştır. Örnek katılımcı cümleleri aşağıda verilmiştir:

> Ö5: Adından da anlaşılacağı gibi bu bir eğitim. Bir sınıfta doğrudan bir öğretim değil. Mesela adında olduğu gibi bir takım aktivitelerle dış ortamda birlikte bir maceraya çıkmak gibi düşünülebilir.
>
> Ö10: Normalden daha fazla fiziksel aktivite içeren bir eğitim.
>
> Ö27: Açıkçası şu anda ilk aklıma gelen oryantiring gibi bir şeydi. Biz zaten buna benzer bir şey yaptık. Adından da belli olduğu gibi bir şekilde macera ve fiziksel aktivite içermesi ve eğitim içeriğine sahip olması gerekiyor.

Öğrenme ortamı temasının bir diğer alt teması da eğlence ve oyun olarak isimlendirilmiştir. Bu tema eğlenerek öğrenme (Ö1, Ö2, Ö9, Ö16, Ö19, Ö22, Ö28) ve oyunlarla öğrenme (Ö2, Ö4, Ö28) kodlarından oluşturulmuştur. Bu bölümde katılımcılar macera eğitimi etkinliklerinde gerçekleştirilen keşfedici oyunların eğlenceli olabilecek oyunlar olduğunu vurgulamışlardır. Bu temaya ilişkin örnek katılımcı cümleleri şu şekildedir:

> Ö2: Yani macera etkinliklerini bizim yaptığımız gibi oyun oynayarak İngilizceyi geliştirmek olarak tanımlayabilirim. Oynadığımız oyunları değerlendirdik ve İngilizceyi kullandık.
>
> Ö28: Daha çok oyunlar diyebilirim. Sosyal bir ortam var. Çok resmi olmayan bir öğrenme ortamı var gibi hissediyorum.

Öğrenme ortamının son alt temaları takım çalışması, aktif katılım ve öğretmenin rehberlik rolü olmuştur. Bu alt temalar kapsamında kodlar, macera eğitiminin öğrenme ortamının gerekliliklerinin yanı sıra takım çalışmasının (Ö1, Ö4, Ö13, Ö26), aktif öğrenci katılımının (Ö1, Ö14, Ö20, Ö22, Ö26) ve öğretmenin rehberlik rolünün (Ö15) gerekliliğini vurgulamıştır. Kodların çıkarıldığı örnek cümleler aşağıda yer almaktadır:

> Ö15: Macera eğitimini İngilizcemizi geliştirmek, aynı zamanda konuşmamızı artırmak ve arkadaşlarımızla sosyalleşmek için eğitmenin rehberliğinde yapılan bir etkinlik olarak tanımlıyorum.
>
> Ö22: Şu ana kadar yaptığımız etkinlikler zaten macera eğitimi olarak değerlendirebileceğim nitelikte. Macera eğitimini, bireysel ya da ekip olarak aktif bir şekilde katılabileceğim, bir yandan eğlenirken bir yandan da kendim için bir şeyler yapmaya çalıştığım etkinlikler olarak tanımlıyorum.
>
> Ö26: Etkinlikler günlük hayatta karşılaşabileceğimiz konularla ilgili cümleler kurmayı içeriyor. Okul ortamında etkinlikleri sıradan sınıf etkinlikleri olarak değil de daha çok problemlerle uğraştığımız grup çalışmaları olarak nitelendirebiliriz. Bir sorun olduğunda arkadaşlarımızla tartışıyoruz ve ortak bir karar vererek çözüyoruz.

Öğrencilerin macera eğitimi algılarına dair oluşturulan ikinci tema olan öz güven ve sosyal beceriler, öğrencilerin macera eğitimi etkinlikleri sırasında yaşadıkları sosyal etkileşim ve öz güven geliştirme deneyimlerine ilişkin cümlelerinden oluşturulan kodlar temel alınarak oluşturulmuştur. Bu temada sosyal etkileşime bağlı olarak öz güven gelişimi (Ö13) ve sosyal katkı (Ö4, Ö13, Ö14, Ö15, Ö26, Ö28) alt temaları elde edilmiştir. Bu tema ve alt temalar, macera eğitimi etkinliklerinin kendilerine katkılarından bahsederken öğrenciler tarafından en çok tekrar eden kodlardan yola çıkılarak elde edilen temalardır ve örnek bir öğrenci cümlesi aşağıdaki gibidir:

> Ö13: Öz güven geliştirmek için iyi bir proje ve bence takım çalışmasını da geliştirdi. Daha önce birlikte çalışmadığım ya da fırsat verilse birlikte çalışmayı tercih etmeyeceğim insanlarla bir ekip olarak çalıştım ve iyi de oldu. Macera eğitimi, açık hava etkinliklerini ve daha sosyal ve rahatlatıcı bir ortamda İngilizce konuşmayı öğrenmeyi içeriyor.

Bu bölümdeki son ana tema dil pratiği ve gelişimidir. Dil pratiği ve gelişimi teması kapsamında, öğrencilere hedef dillerini pratik etmeleri ve geliştirmeleri için sağlanan fırsatları vurgulayan dil pratiği alt teması ortaya çıkmıştır (Ö1, Ö4, Ö13, Ö16, Ö19). Alt tema olan dil becerisi gelişimi, dilin tutarlı uygulama fırsatlarıyla gelişebileceğini belirten kodlardan (Ö2, Ö4, Ö15, Ö26) türetilmiştir. Bu temayı yansıtan katılımcı ifadelerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

> S4: İnsanların grup aktivitelerinde birbirlerine yardım ederek ve oyun oynayarak İngilizcelerini geliştirmelerine yardımcı olan bir etkinliktir.
>
> Ö19: Yani macera eğitimi sadece oturup konuşmaktan daha fazlasını içeriyor; fiziksel aktivitelerle daha eğlenceli bir ortam yaratmayı da içeriyor, bu da atmosferi daha rahatlatıcı hale getiriyor ve İngilizce konuşma becerilerimizi geliştiriyor.

Bulgular göz önüne alındığında, öğrencilerin macera eğitimine ilişkin olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. Kodlardan oluşturulan temalara göre eğlenceli, sosyal, aktif ve keşif odaklı bir eğitim yaklaşımı öğrencilere öz güven kazandırmış, sosyal etkileşimlerini artırmış ve konuşma becerilerini geliştirmiştir.

Macera eğitiminin verimliliği konusundaki öğrenci algısını özetlemek gerekirse, katılımcıların cevapları yabancı dil ortamında macera eğitimine ilişkin kapsamlı ve gelişen bir algı ortaya koymuştur. Öğrenciler, başlangıçta macera eğitiminden habersiz olmalarına rağmen, eğitimi, İngilizcelerini geliştirmek için eğlenceli ve yaratıcı bir fırsat olarak gördükleri için bu konuda iyimser bakış açılarına sahip olduklarını göstermişlerdir. Macera eğitimi etkinliklerine alıştıkça, katılımları sırasında dezavantajlardan çok avantajlarla karşılaşmışlardır. Kaygı ve gerginlik gibi ilk olumsuz deneyimler zamanla yerini daha fazla öz güven, takım çalışması ve memnuniyete bırakırken, öğrenciler deneyimledikleri olumlu psikolojik, fiziksel ve duygusal gelişmeleri vurgulamışlardır. Öğrencilerin akranları tarafından desteklendiklerini hissettikleri, not kaygısından kurtuldukları ve ilgi çekici, takım temelli görevlerden ilham aldıkları dinamik, yargılayıcı olmayan bir öğrenme ortamı oluşturduğu için öğrenciler tarafından faaliyetlerin açık havada yapılması yönü özellikle değerli olarak algılanmıştır. Öğrencilerin iletişim, takım çalışması, esneklik ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerileri, konuşma yeterliliklerine ek olarak macera eğitimi deneyimleri sırasında gelişmiştir. Ayrıca etkinlikler, dil öğrenme sürecine ilişkin algısal, yöntemsel ve duygusal farkındalıklarını geliştirerek öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmelerine ve dil ediniminde başarı için uzun vadeli stratejiler oluşturmalarına yardımcı olmuştur. Her açıdan değerlendirildiğinde, macera eğitimi, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini ve sosyal yeteneklerini başarılı bir şekilde geliştirirken, öğrenme yolculukları hakkında daha fazla farkındalık geliştiren eğlenceli, sosyal ve keşif odaklı bir yöntem olarak görülmüştür.

AS4 Bulguları: Macera Eğitimi Kullanılarak Tasarlanan İngilizce Konuşma Etkinliklerinin Avantaj ve Dezavantajları Nelerdir?

Bu çalışma kapsamında yer alan dördüncü araştırma sorusu nitel veri analizi yoluyla ele alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve etkinlikler sırasında doldurulan gözlem formları aracılığıyla toplanan verilerin tematik analizinden elde edilen temalar ve alt temalar, dördüncü araştırma sorusuna yanıt vermek için kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, macera eğitimi ile İngilizce konuşma etkinliklerinin avantaj ve dezavantajlarını keşfetmeyi amaçlayan sorular, görüşme sorularında yedinci soru ve bu sorunun alt sorusu olarak yer almıştır. Bu sorular: "Macera eğitimi ile yapılan İngilizce konuşma becerisi etkinliklerini nasıl değerlendirirsiniz?", "Avantaj ve dezavantajları nelerdir?" şeklinde öğrencilere sunulmuştur.

Bu bölümde sırasıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen macera eğitiminin avantajları, gözlem formlarından elde edilen faydalı deneyimler, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen dezavantajlar ve gözlem formlarından elde edilen olumsuz deneyimler verilmiştir. Böylece yabancı dil bağlamında macera eğitiminin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin geniş bir perspektif sunulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Avantajlara Dair Elde Edilen Bulgular

Macera Eğitiminin Avantajları. Bu bölümde, öğrencilerin macera eğitiminin sunduğu avantajlara ilişkin algılarını yansıtan 29 farklı koddan elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Öğrenciler verdikleri yanıtlarla kişisel olarak yaşadıkları ya da akranlarında gözlemledikleri olumlu değişimleri dile getirmişler ve bu olumlu etkileri avantaj olarak nitelendirmişlerdir. Analiz sonucunda üç ana tema ve dokuz alt tema belirlenmiştir. İlgili temalar ve alt temalar Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44. *Öğrencilerin Macera Eğitimi ile Yapılan İngilizce Konuşma Etkinliklerinin Avantajlarına İlişkin Görüşlerinin Tematik Analizi*

Tema	Alt Tema
İngilizce konuşma becerilerine katkı (f = 12)	Pratik fırsatı (f = 5)
	Gelişmiş öz güven (f = 4)
	İletişim kurma isteğinde artış (f = 2)
	Konuşma kaygısında azalma (f = 1)
Pozitif öğrenme ortamı (f = 9)	Eğlenme (f = 4)
	Utangaçlık olmaması (f = 4)
	Kaygı olmaması (f = 1)
Güçlenen iletişim (f = 8)	Takım çalışması (f = 6)
	İş birliği (f = 2)

Tablo 44 incelendiğinde, macera eğitiminin en önemli olumlu etkilerinden birinin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek olduğu görülmüştür. İngilizce konuşma becerilerine katkı olarak adlandırılan bu temanın (f = 12) pratik yapma fırsatı, gelişmiş öz güven, iletişim kurma isteğinde artış ve konuşma kaygısında azalma olmak üzere dört alt teması bulunmaktadır. Katılımcılar macera eğitiminin konuşma pratiği için değerli fırsatlar sunduğunu vurgulamışlardır (Ö4, Ö16, Ö22, Ö27, Ö28). Ayrıca, macera eğitiminin yardımıyla öğrenciler konuşma becerilerinde daha fazla güven kazanmış (Ö4, Ö13, Ö14, Ö29), öğrencilerin iletişim kurma istekleri artmış (Ö5, Ö22) ve İngilizce konuşurken kaygıları azalmıştır (Ö2). Bu temaya ilişkin örnek katılımcı cümleleri şu şekildedir:

> Ö2: Avantajları... dediğimiz gibi macera eğitimi, takım çalışmasını geliştirmeyi amaçlıyor ve İngilizce konuşurken heyecanı azaltan aktiviteler sayesinde İngilizcenizi geliştirmenizi sağlıyor.
>
> S4: İngilizce konuşmanızı sağlıyor.
>
> Ö9: Avantajı, eğlenerek öğreniyoruz.
>
> Ö13: Avantaj... daha önce de söylediğim gibi ekip çalışmasını kolaylaştırıyor. Öz güveni artırabiliyor. Ayrıca daha rahat bir ortamda İngilizce konuşuyoruz, bunun da etkisi büyük.
>
> Ö20: Benim açımdan bu tür etkinliklere katılmak beni derse daha çok motive ediyor.
>
> Ö22: Şöyle söyleyeyim: İngilizce konuşamayan biri için bile bir ortam yaratılmış oluyor. En azından o ortamda konuşmayı denemek istiyoruz.
>
> Ö27: Öncelikle öğrenciler için faydalı bir durum olduğuna inanıyorum. Bahsettiğim gibi sahada daha fazla pratik yapma imkânımız oluyor. Ayrıca, diller, doğası gereği duygularla bağlantılı olduğu için, bir dille ilgili duyguları doğrudan deneyimlemek mantıksal olarak o dille olan bağımızı güçlendiriyor. Ben bunu olumlu bir yön olarak görüyorum.
>
> Ö29: Avantajı, daha akıcı konuşmanızı sağlaması, tereddüt hissinizi azaltması ve öz güveninizi artırması.

Öğrenciler tarafından macera eğitiminin diğer en önemli etkisi olarak pozitif öğrenme ortamı (f = 9) vurgulanmıştır. Bu tema, macera eğitiminin rahat bir öğrenme ortamı yaratmadaki rolünü vurgulamaktadır. Eğlenme, utangaçlığın olmaması ve kaygının olmaması alt temalarından oluşturulan bu tema öğrenme ortamının öğrencilerdeki yansımasını göstermektedir. Katılımcılar etkinlikler sırasında eğlendiklerini (Ö4, Ö9, Ö10, Ö15), utangaçlıklarının azaldığını ve daha aktif katılım sağladıklarını (Ö5, Ö14, Ö26, Ö29) ve kaygılarının kaybolduğunu (Ö10) belirtmişlerdir. Katılımcıların bu temaya ilişkin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> Ö5: Bir avantaj olarak, birilerinin bizi anlayabileceğini bilmek bizi rahatlattı. Bilmiyorum, belki de oyunlardan dolayı böyle hissediyoruz. Belki de sizin

sayenizde. Belki de konuşma tarzınızdan kaynaklanıyordu. Neden bilmiyorum ama kendimizi daha rahat hissettik.

Ö10: Sınıftan tanıdığımız insanların olduğu bir ortamda olduğu için çekinmeden, hata yapma korkusu olmadan istediğimiz gibi konuşabiliyorduk. Dolayısıyla herhangi bir endişeye kapılmadan ya da kaygı duymadan eğitime kolayca adapte olabildik. Başka bir deyişle oyun oynadığımız için eğleniyorduk. Hata yapsak bile kimsenin umurunda değildi. Ayrıca zaten alışkın olduğumuz bir ortamdı; birbirimizi tanıdığımız için utanacak çok fazla insan yoktu. Bunlar avantajlardı.

Ö15: Etkinlikler sırasında iletişim kurdukça ve sosyalleştikçe içe dönük arkadaşlarımdan birinin dışa dönük hale geldiğini gördüm. Etkinlikler sayesinde daha dışa dönük olduğumuzu hissediyorum.

Bazı katılımcı ifadeleri katılımcılar arasındaki iletişimin olumlu yönde etkilendiğini belirtmiş ve güçlenen iletişim (f = 8) macera eğitiminin avantajları bağlamında bir ana tema olarak ortaya çıkmıştır. Etkinliklerin grup temelli olması, öğrencilerin iletişimini güçlendiren birincil faktör olmuştur. Özellikle, bu etkinlikler sırasında öğrencilerin takım çalışması (Ö1, Ö2, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15) ve iş birliği (Ö4, Ö20) etkili iletişimin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Elde edilen kodlara göre, iş birliği ve ekip çalışması güçlendirilmiş iletişimin iki alt temasıdır. Bu temayı yansıtan örnek katılımcı cümleleri aşağıdaki gibidir:

Ö1: Bu etkinlikler sayesinde çok sık iletişim kurmadığımız sınıf arkadaşlarımızla daha fazla iletişim kurmaya başladık.

Ö2: Aktivitelerin ekip çalışmasını geliştirmeye yönelik olması avantajdı. Heyecanı azalttılar ve İngilizcemizi geliştirmemizi sağladılar.

Ö14: Aktiviteler bazılarının sosyal becerilerini artırdı, bazılarının da konuşma becerilerini geliştirmesine yardımcı oldu. Aktiviteler sırasında sınıfta birbirimize karşı saygı ve sevgi ortamı oluştu. Bazı kişilerin İngilizce konuşurken çekincelerini azalttı.

Ö20: Grup aktiviteleri ve bireysel aktiviteler yaptık. Bu aktiviteler birbirimizle olan iletişimimizi geliştirdi.

Gözlem Formlarından Avantajlara Dair Elde Edilen Bulgular

Faydalı Deneyimler. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin sözlerine yansıyan avantajların yanı sıra, gözlem formlarının analizinde ortaya çıkan bazı gelişmeler ve öğrencilerin etkinliği faydalı deneyim olarak tanımlamasına sebep olan temalar da macera eğitimi kullanılarak tasarlanan İngilizce konuşma etkinliklerinin avantajları ve dezavantajlarını sorgulayan dördüncü araştırma sorusunu yanıtlamak için kullanılmıştır. Macera eğitimi etkinliklerinin yansıtma aşamasındaki öğrenci cümlelerinden oluşturulan kodlardan üretilen ve faydalı deneyimler adı verilen bu tema, öğrencilerin etkinlikler sırasındaki faydalı bulunan deneyimlerini ve kendileriyle ilgili gelişmeleri içermektedir. Öğrencilerin haftalık faydalı deneyimleri Tablo 45'te sistematik bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 45. *Öğrencilerin Macera Eğitimi Temelli İngilizce Konuşma Aktivitelerindeki Haftalık Faydalı Deneyimleri*

Tema	Hafta	Alt Tema
Faydalı Deneyimler	Hafta 1	Rekabetten keyif alma
	Hafta 2	İş birliği
		Etkili grup çalışması
	Hafta 3	Öz yeterlik
		Stresle başa çıkma
		Eğlence
	Hafta 4	İngilizce yönerge anlamada gelişme
		Ana dili kullanma ihtiyacının azalması
		Beden dilini kullanma ihtiyacında azalma
		Etkili grup çalışması
		Eğlence
		Heyecan
		Akran desteği
		İngilizce kullanımının artması
		İngilizce konuşmaya karşı ön yargının aşılması
	Hafta 5	İngilizce konuşmaya karşı ön yargının aşılması
		İngilizce konuşmaya isteklilik
		Derse katılmaya isteklilik
		Rekabetten keyif alma
		İngilizce kullanımının artması
	Hafta 6	İngilizce kullanımının artması
	Hafta 7	Eğlence
		İngilizce konuşma stresinin üstesinden gelme
		Birbirini dinleme konusunda gelişme
		Artan grup etkileşimi
	Hafta 8	İngilizce talimatları anlamada gelişme
		Rekabetten keyif alma
		Etkili grup çalışması
		Derse katılma isteği
		Problem çözme becerilerinde gelişme
		Etkinliğe katılmaktan keyif alma
		Kişiler arası farkındalık/empati
		Derse katılımda artış
		Motivasyonda artış
		Strateji geliştirme becerisinde gelişme
	Hafta 9	Akran desteği
		Etkili grup çalışması
		Eğlence
		Derse katılımın artması
	Hafta 10	Eğlence
		Grup iletişiminde gelişme
		Etkili grup çalışması
		İngilizce kullanımında artış
		Kişiler arası empati

Öğrencilerin macera eğitimi etkinliklerindeki faydalı buldukları deneyimlerine ilişkin gözlem formlarında yer alan alt temalar incelendiğinde, öğrencilerin birinci haftadan onuncu haftaya kadar belirli konularda ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Haftalar ilerledikçe öğrenciler tarafından faydalı olarak adlandırılan deneyimlerde artış olduğu ya da aynı faydalı deneyimin tekrarlandığı görülmüştür. Hafta bazlı gözlem notlarından oluşturulan dört ana tema ve alt temaları Tablo 46'da verilmiştir. Bu temalar dil kullanımı, duygusal özellikler, sosyal ve kişiler arası beceriler ile akademik ve bilişsel gelişim olarak kategorize edilmiştir.

Tablo 46. *Macera Eğitimi Temelli İngilizce Konuşma Aktivitelerinin Faydalı Bulunan Öğrenci Deneyimlerinden Elde Edilen Temalar ve Alt Temaları*

Tema	Alt Tema	Frekans
Dil kullanımı (f = 12)	İngilizce kullanımında artış	4
	İngilizce yönergeleri anlamada gelişme	2
	İngilizce konuşmaya karşı ön yargının üstesinden gelme	2
	İngilizce konuşmaya isteklilik	1
	İngilizce konuşurken stresin üstesinden gelme	1
	Ana dili kullanma ihtiyacında azalma	1
	Beden dilini kullanma ihtiyacında azalma	1
Duygusal değişim (f = 11)	Eğlence	6
	Rekabetten keyif alma	3
	Heyecan	1
	Stresle başa çıkma	1
Sosyal ve kişiler arası beceriler (f = 13)	Etkili grup çalışması	5
	Akran desteği	2
	Kişiler arası farkındalık/empati	2
	İş birliği	1
	Birbirini dinleme konusunda gelişme	1
	Artan grup etkileşimi	1
	Grup iletişiminde gelişme	1
Akademik ve bilişsel gelişim (f = 6)	Derse katılımda artış	2
	Öz yeterlikte artış	1
	Motivasyonda artış	1
	Strateji geliştirme becerisinde artış	1
	Problem çözme becerilerinde gelişme	1

Bu bölümde belirlenen temalar tek tek incelendiğinde, dil kullanımı temasının yedi adet alt temaya sahip olduğu görülmüştür. Bu alt temalar, macera eğitimi ile düzenlenen İngilizce konuşma etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik ön yargılarını yıkmalarına, dili kullanma konusundaki streslerini yenmelerine ve İngilizce konuşma isteklerini artırmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca haftalar ilerledikçe öğrencilerin İngilizce yönergeleri anlama süreleri azalmış ve İngilizce verilen yönergeleri takip ederek eyleme geçebildikleri gözlemlenmiştir. Bu noktada öğrencilerin İngilizceyi kullanma

oranlarında artış, iletişim kurmak için ana dillerini ve beden dillerini kullanma oranlarında ise düşüş görülmüştür.

Duygusal değişim teması altında, öğrencilerin hem etkinliklere katılımını hem de İngilizce konuşma sürecini etkileyen olumlu duygusal gelişmelere ilişkin alt temalar yer almıştır. Bu alt temalar, öğrencilerin etkinlikler sırasında eğlendiklerini, heyecan duyduklarını, rekabet duygusundan keyif aldıklarını ve süreç içerisinnde stresle başa çıkmayı öğrendiklerini ortaya koymuştur.

Macera eğitimi etkinlikleri grup çalışması şeklinde düzenlenmektedir. Bu nedenle etkinlikler sırasında öğrenciler grup çalışmasının faydaları hakkında çıkarımlarda bulunmuşlardır. Bu çıkarımlardan yola çıkarak, öğrencilerin haftalar ilerledikçe iş birliği konusunda ilerledikleri, ihtiyaç duyduklarında akran desteği alabildikleri ve akranlarına destek verebildikleri, etkili grup çalışması yürütme konusunda geliştikleri, iyi performans gösteren arkadaşları hakkında olumlu cümleler kurarak kişiler arası farkındalık ve empati düzeylerinde ilerleme kaydettikleri, grup çalışmaları sırasında grup içi iletişim ve etkileşimin giderek geliştiği ve zamanla birbirlerini daha iyi dinleyebildikleri tespit edilmiştir. Nihayetinde, tüm bu alt temaları kapsayacak şekilde sosyal ve kişiler arası beceriler teması oluşturulmuştur. Sosyal ve kişiler arası beceriler teması öğrencilerin en çok kod ürettiği tema olup etkinliklerin sosyal ve kişiler arası becerileri geliştirdiğini gösteren 13 kod bu bölümdeki yerini almıştır.

Sürecin bir diğer faydalı bulunan deneyimi de akademik ve bilişsel gelişim teması altında yer alan ve öğrencilerin dil gelişimi ve etkinlikler açısından gelişim göstermesine yardımcı olan nitelikler olmuştur. Akademik ve bilişsel gelişim teması kapsamında ortaya çıkan alt temalardan ikisi, öğrencilerin etkinlikler sırasında başarılı oldukça ya da akranlarından öğrenme yoluyla artış gösteren öz yeterlik ve motivasyon düzeyleridir. Öğrencilerin her etkinlikte karşılaştıkları yeni durumları analiz ederek strateji geliştirme ve problem çözme becerilerinde gözlemlenen gelişim, onların bilişsel düzeyde ilerleme kaydettiklerine işaret etmektedir. Ayrıca, İngilizce konuşulan etkinliklere katılımın artması da bu süreci destekleyen bir diğer unsur olup, olumlu akademik gelişimin göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğrencilerin yabancı dil bağlamında macera eğitiminin avantajları olarak tanımladıkları yönlerden dokuz alt tema ve üç ana tema oluşturulmuştur. Katılımcılar, hedef dilin öğrenilmesi, pozitif öğrenme ortamının oluşması ve iletişimin gelişmesi ile ilgili konuları avantaj olarak belirtmişlerdir. Gözlem formlarında toplam 23 alt tema ve dört ana tema oluşturulmuştur. Bu bölümde dil kullanımı, duygusal özellikler, sosyal ve kişiler arası beceriler ile akademik ve bilişsel gelişimle ilgili temalar ortaya

çıkarılmıştır. Her iki veri kaynağı da aynı yönleri güçlü yönler olarak belirtmiş ve gözlem formlarından elde edilen veriler görüşmelerden elde edilen verileri genişletmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Dezavantajlara Dair Elde Edilen Bulgular

Macera Eğitiminin Dezavantajları. Bu çalışmanın dördüncü araştırma sorusu, "Macera eğitimi kullanılarak tasarlanan İngilizce konuşma etkinliklerinin avantajları ve dezavantajları nelerdir?", kapsamında incelenen avantajlardan sonra macera eğitimi etkinliklerinin dezavantajları için de yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Katılımcıların macera eğitimi etkinliklerinin dezavantajlarına ilişkin görüşleri Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47. *Öğrencilerin Macera Eğitimi ile Yapılan İngilizce Konuşma Etkinliklerinin Dezavantajlarına İlişkin Görüşlerinin Tematik Analizi*

Tema	Frekans	%
Etkinliklerin dezavantajları		
Öğrenciler için		
Dezavantaj yok	12	70.59
Grup çalışmasında kaybolma	4	23.53
Öğretmenler için		
Sınıf yönetimi sorunu	1	5.88

Yanıtlar analiz edildiğinde, 17 katılımcıdan 12'sinin (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20, Ö29) macera eğitiminin herhangi bir dezavantajı olmadığını düşündüğü ortaya çıkmıştır. Etkinliklerin dezavantajının olmadığını belirten örnek katılımcı cümleleri şu şekildedir: Ö9: "... Herhangi bir dezavantaj belirtemem, yaşamadım, olumsuz bir şey de hissetmedim..." ve Ö29: "... Herhangi bir dezavantaj olduğunu düşünmüyorum, çok güzel bir etkinlikti.".

Dört katılımcı (Ö19, Ö22, Ö26, Ö28) bazı öğrencilerin grup etkinlikleri sırasında kendilerini göstermekte zorlanabileceğini, bir katılımcı (Ö27) ise sınıf yönetimi açısından öğretmen için dezavantajlar olabileceğini belirtmiştir. Dezavantajlardan grup çalışmasında kaybolma alt temasının üretildiği öğrenci cümlelerine verilebilecek örnekler şu şekildedir:

> Ö22: ... Dezavantajı düşünüldüğünde bazı içe dönük öğrenciler bundan hoşlanmayabilir. Sonuç olarak 30 kişi arasında konuşmak bazı kişiler için çok keyifli olmayabilir ....
>
> Ö28: Bazı öğrenciler grup çalışmalarına aktif olarak katılmadılar. Başka bir deyişle, ne konuştular ne de etkinliklere katıldılar. Kendilerini grup içinde kaybolmuş gibi hissettiler.

Grup içinde kaybolma nedenleri incelendiğinde hedef dilde yetersizlik ve resmi bir ortamın olmaması öne çıkmıştır. Bu çıkarımın yapıldığı katılımcı cümleleri aşağıda verilmiştir.

Ö26: "... Dezavantajım İngilizce eksikliğimdi."

Ö19: "Macera eğitimi ortamı gerginlik oluşturan bir ortam olmadığı ve rahat bir ortam sunduğu için güzeldi ama belki de bu nedenle İngilizce konuşma kuralına çok da uymadık, Türkçe konuştuğumuz zamanlar da oldu. Belki de bu kadar gayri resmi olmamalıydı; biraz daha resmi olsaydı daha etkili olabilirdi".

Dezavantaj temasındaki alt temalardan bir diğeri de, öğrencilerin macera eğitimini öğretmen açısından değerlendirdiği sınıf yönetiminin zorluğuyla ilgiliydi. Bu konu, sadece bir öğrenci (Ö27) tarafından dile getirilmesine rağmen, öğrencinin durumu kendi bakış açısından ziyade öğretmenin bakış açısıyla değerlendirmiş olması nedeniyle dikkat çekicidir. Söz konusu cümle şöyledir: Ö27: "Dezavantajı... Öğretmenin sınıfı kontrol etmesi zor olabilir.".

Gözlem Formlarından Dezavantajlara Dair Elde Edilen Bulgular

Olumsuz Deneyimler. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde dile getirilen dezavantajlara ek olarak, etkinliklere ilişkin gözlem formlarına yansıyan olumsuz deneyimler de, süreci derinlemesine ve daha ayrıntılı bir şekilde yansıtarak dördüncü araştırma sorusunu yanıtlamak üzere analiz edilmiştir. Etkinlikler sırasında öğrenciler 10 haftanın (H) beşinde (H1, H3, H4, H5, H8) bazı olumsuzluklar dile getirmiş ve araştırmacı, gözlem formlarına olumsuzluklarla ilgili notlar almıştır. Öğrencilerin karşılaştıkları olumsuz durumlar Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48. *Öğrencilerin Macera Eğitimi ile Yapılan İngilizce Konuşma Etkinliklerinde Karşılaştıkları Olumsuz Durumlar*

Hafta (H)	Tema	Alt Tema
Hafta 1	Olumsuz deneyim	Hedef dili kullanamama
		Karmaşık aktivitelerde zorlanma
Hafta 3		Ramazan nedeniyle düşük enerji
Hafta 4		Ramazan nedeniyle düşük enerji
Hafta 5		Ramazan nedeniyle düşük enerji
Hafta 8		Büyük gruplarda koordinasyon eksikliği

Öğrencilerin sürece yeni başladığı ilk hafta, hedef dili kullanamama ve karmaşık aktivitelerde zorlanma alt temaları öğrenciler için zorluk teşkil eden durumları yansıtmıştır. Aynı zamanda oruç nedeniyle fiziksel yorgunluk da üç hafta boyunca (H3, H4, H5) öne çıkan bir başka zorluktur. Sekizinci haftada öğrenciler, etkinliği yapan grubun kalabalık olması durumunda koordinasyon sağlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Hedef dili kullanamama sadece ilk hafta gözlenmiş, diğer haftalarda dile getirilmemiştir. İlerleyen haftalarda olumsuzluklar yerini olumlu deneyimlere bırakmıştır. Bunların yanında, üç hafta boyunca yaşanan enerji düşüklüğü dış bir faktörden (Ramazan orucu) kaynaklanmıştır. Sekizinci haftada

o haftanın kazanımlarına uygun bir şekilde belirlenen büyük grup çalışması yapılmış ve öğrenciler arasında koordinasyon eksikliği yaşanmıştır, öğrenciler de koordinasyon eksikliğinin sebebi olarak grup büyüklüğünü göstermişlerdir.

Özetle, macera eğitimi ile yapılan konuşma etkinliklerinin dezavantajlarını ortaya çıkarabilmek için hem yarı yapılandırılmış görüşmelerden hem de gözlem formlarından veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunluğu (N = 12) etkinliklerin dezavantajının olmadığını belirtirken, grup içinde kaybolma ve öğretmenin sınıf yönetiminde zorlanması durumları dezavantaj olarak ortaya çıkmıştır. Gözlem formlarına yansıyan olumsuz deneyimler ise etkinliklerde hedef dili kullanamama, karmaşık etkinlikleri anlamakta güçlük çekme ve büyük grupları koordine edememedir. Bahsi geçen olumsuz durumlar sadece birer hafta tecrübe edilmiştir. Ayrıca, etkinliklerin üç haftası Ramazan ayına denk geldiği için öğrenciler oruç nedeniyle enerji düşüklüğü yaşamışlardır ve bu düşük enerjiden kaynaklı derse isteksizlik durumu gözlem formlarına dış bir etkenden kaynaklı geçici bir durum olarak yansımıştır. Kısacası, macera eğitimiyle ilgili olumsuz yönler olumlu yönlerden çok daha azdır.

Bulguların Özeti

Bu çalışma, macera eğitimi ile yapılan konuşma etkinliklerinin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma öz yeterlik inançları üzerindeki etkisini incelemek ve öğrencilerin macera eğitimi deneyimine ilişkin algılarına dayanarak macera eğitiminin yabancı dil (İngilizce) öğretimi bağlamındaki verimliliğini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda dört araştırma sorusu oluşturulmuştur.

Çalışmanın ilk araştırma sorusu olan "Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma öz yeterlikleri üzerindeki etkisi nedir? ve alt sorusu olan "Lise öğrencileri, macera eğitimini İngilizce konuşma öz yeterlikleri açısından nasıl değerlendirmektedir?" sorularına yanıt bulmak amacıyla ölçek, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem olmak üzere üç ayrı araç kullanılarak veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların konuşma öz yeterlik inançları ön testte orta düzeyde ($\bar{X}$ = 2.98, SS = .81), son test ($\bar{X}$ = 3.45, SS = .77) ve gecikmeli son testte ($\bar{X}$ = 3.43, SS = .90) ise orta düzeyin üzerindedir. Öğrencilerin konuşma öz yeterliklerinin ortalama değerleri ön testten son teste doğru artış göstermiştir. Gecikmeli son testteki ortalama puan, son teste göre küçük bir düşüş gösterse de ön teste göre daha yüksektir. Yapılan analizlerle ön test ile son test ve ön test ile gecikmeli son test arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş ($F(1.55, 43.34)= 17.85$, $p < .001$) ve bu farkın yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur (.39). Çoklu karşılaştırma testleri, ön test ile son test ve ön test ile gecikmeli son test arasında anlamlı fark olduğunu, ancak son test ile gecikmeli

son test arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere göre, görüşmelere gönüllü olarak katılan 17 öğrenciden 16'sı etkinliklerin öğrencilerin konuşma öz yeterlik inançlarını artırdığını belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde, sadece bir öğrenci etkinliklerin konuşma öz yeterlik inancını etkilemediğini ifade etmiştir. Oluşturulan temalara dayanarak, 14 katılımcı ustalık deneyimini öz yeterliğin birincil kaynağı olarak tanımlamıştır. Fizyolojik uyarılma/duygusal durumlar ve dolaylı deneyim de etkinlikler süresince öğrenciler tarafından konuşma öz yeterliği kaynağı olarak dile getirilmiştir. Öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini ölçmek için kullanılan üçüncü veri toplama aracı olan gözlem formlarında öğrencilerin motivasyonu, iletişim kurma istekliliği ve konuşma etkinliklerine katılımı öz yeterliği yansıtan kriterler olarak belirlenmiş ve bu kriterler etkinliğe göre düşük, orta ve yüksek olarak nitelendirilmiştir. Analizler, öğrencilerin beşinci haftadan sonra motivasyon, iletişim kurma istekliliği ve konuşma etkinliklerine katılım düzeylerinin düşük ya da orta düzeyde olmadığını; dolayısıyla beşinci haftadan sonra öz yeterliklerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Kriterlerin düşük düzeyde kaydedildiği etkinlikler sadece ilk hafta gerçekleşmiştir ve bu durum muhtemelen deneyimsizlikten kaynaklanmaktadır. Kriterlerin orta düzeyde olarak kaydedildiği haftaların Ramazan ayına denk gelmesi ve oruç sürecine alışma nedeniyle öğrencilerin motivasyonlarının, iletişim kurma isteklerinin ve etkinliklere katılımlarının azalması da dikkat çekmiştir. Üç farklı veri toplama aracıyla elde edilen veriler birlikte analiz edildiğinde, nicel ve nitel bulgular genel olarak birbiriyle tutarlı olsa da iki dikkat çekici durum öne çıkmaktadır. İlk olarak, nicel veriler üç öğrencinin son testteki öz yeterlik puanlarının ön testtekinden düşük olduğunu göstermiştir; ancak bu öğrencilerden ikisine ait nitel veriler, öz yeterlik algılarında bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, özellikle etkinliklere aktif katılımın öğrencilerin konuşma öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkileyebileceğine işaret etmektedir. İkinci olarak, başlangıçta yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olan bir öğrencinin macera eğitiminin bu algı üzerinde etkili olmadığını ifade etmesi, bu tür uygulamaların etkisinin başlangıç düzeyine bağlı olarak değişebileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, tüm veri toplama araçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda, macera eğitimi ile yapılan İngilizce konuşma etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterliklerini geliştirdiği söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki ikinci araştırma sorusu olan "Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma başarısı üzerindeki etkisi nedir? ve alt sorusu olan "Lise öğrencileri, macera eğitimini İngilizce konuşma başarısı açısından nasıl değerlendirmektedir?"

sorularına konuşma başarı testi, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlem formları olmak üzere üç veri toplama aracı kullanılarak yanıt aranmıştır.

İlk olarak konuşma başarı testlerinden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. İş birliği yapılan İngilizce öğretmeni ile birlikte değerlendirilen konuşma başarı testinin ön test ($\overline{X}$ = 45.14, SS = 9.79), son test ($\overline{X}$ = 64.80, SS = 9.24) ve geciktmeli son test ($\overline{X}$ = 69.10, SS = 6.11) puan ortalamaları, öğrencilerin ön testten gecikmeli son teste kadar sürekli artan puanlar elde ettiklerini göstermiştir. Yapılan analizlerle testler arasında anlamlı farklılıklar olduğu ($F(1.59, 44.38) = 233.17$, $p < .001$) ve etki büyüklüğünün ($d = .89$) de *büyük* olduğu tespit edilmiştir. Çoklu karşılaştırma testleri de, ön test ile son test, ön test ile gecikmeli son test ve son test ile gecikmeli son test arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Konuşma başarı testini oluşturan resim destekli konuşma, verilen durumlara göre konuşma ve görüş belirtme (katılıyorum/katılmıyorum) alt testleri ayrı ayrı değerlendirildiğinde, öğrencilerin ön test, son test ve gecikmeli son testten elde ettikleri en yüksek puanların elde edildiği bölümler zaman içerisinde farklılaşırken elde edilen en düşük puanların elde edildiği bölüm aynı kalmıştır. Ön testte en yüksek puan ortalaması resim destekli konuşma bölümüne aitken ($\overline{X}$ = 15.12), en düşük puan ortalaması görüş belirtme bölümüne aittir ($\overline{X}$ = 14.93). Öğrenciler, son testlerde ($\overline{X}$ = 21.88) ve gecikmeli son testlerde ($\overline{X}$ = 23.22) en yüksek puan ortalamasını verilen durumlara göre konuşma bölümünden elde ederken, en düşük puan ortalamasını ön testte olduğu gibi görüş belirtme bölümünden elde etmişlerdir ($\overline{X}$ = 21.43, ($\overline{X}$ = 22.84) . Bununla birlikte, her üç alt testte de öğrencilerin puan ortalamalarının ön testten gecikmeli son teste kadar düzenli olarak arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin en büyük ilerlemeyi akıcılık konusunda gösterdikleri tespit edilmiştir. Nicel verilerin ardından ilk nitel veri olan yarı yapılandırılmış görüşme bulguları analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan 17 öğrenciden 15'i macera eğitiminin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. İki katılımcı (Ö27 , Ö28) macera eğitimi etkinliklerinin konuşma becerisi üzerinde doğrudan olumlu bir etkisi olduğunu belirtmese de olumsuz bir etkisi olduğunu da ifade etmemiştir. Hatta etkinliklerin konuşma sırasındaki akıcılığı olumlu yönde etkilediğini ve konuşurken yaşanan kaygıyı azalttığını belirtmişlerdir. Yapılan analizlerle, macera eğitimi etkinlikleri sırasında oluşturulan öğrenme ortamı, grup çalışmasıyla gelen birbirlerinden öğrenme fırsatı, etkinlikleri tamamlayarak kazanılan öz güven, öğretmenin rehberliği ve hatalara odaklanmaması, rahat bir öğrenme ortamının sağladığı duygusal destek, kaygı düzeyinin azalması ve pratik yapma fırsatı ile çaba gösterdikçe konuşabileceklerini fark etmeleri gibi konular öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştiğini düşünmelerini sağlayan faktörler olarak ortaya çıkarılmıştır. Öğrenciler bu faktörlerin konuşma etkinlikleri sırasındaki duygularını olumlu yönde etkilediğini ve İngilizce konuşma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Gözlem formlarından elde edilen

bulgular da konuşma etkinliklerine katılımın ilk iki hafta daha az olduğunu göstermiştir. Ancak ilerleyen haftalarda öğrenci katılımı artmış, konuşmaya isteksiz olan öğrenciler konuşma etkinliklerine katılmaya daha istekli hale gelmişlerdir. Konuşma başarısına ilişkin elde edilen veriler birlikte değerlendirildiğinde, iki haftadan uzun süre konuşma etkinliklerinde en iyi performansı gösteren 11 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö22, Ö27, Ö29) ön test, son test ve gecikmeli son test dil başarı testlerinden sürekli artan puanlar elde ettikleri görülmüştür. Daha geniş bir perspektiften bakıldığında, macera eğitimi ile yapılan konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılımı artmış, İngilizce konuşma konusunda kendilerine güvenmeyen öğrenciler konuşmak için çaba göstermiş ve zaman zaman konuşma etkinliklerindeki performanslarıyla sınıfın öne çıkan üyeleri haline gelmişlerdir. Özetle, yabancı dil bağlamında uygulanan macera eğitimi, İngilizce konuşma başarısına ve konuşma becerilerine olumlu katkıda bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan "Lise öğrencilerinin yabancı dil bağlamında macera eğitiminin verimliliğine ilişkin algıları nedir?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlem formları aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğrencilerin macera eğitiminin verimliliğine ilişkin algılarını ortaya koyabilecekleri birden fazla boyut incelenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve gözlem formlarından elde edilen bulgular birbirini tamamlayacak şekilde karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin macera eğitiminin yabancı dil öğrenme sürecine etkisi konusunda olumlu ve giderek gelişen bir algıya sahip olduklarını göstermiştir. Başlangıçta bu eğitim modeline yabancı olan öğrenciler, süreç hakkında önemli bir ön bilgiye sahip olmasalar da yöntemi İngilizcelerini geliştirmek için eğlenceli ve yenilikçi bir fırsat olarak değerlendirmişlerdir. İlk haftalardaki ön yargı, gerginlik ve iletişimde ana dili kullanma eğilimi yerini yabancı dil kullanımı, takım çalışması ve öz güvene bırakmıştır. Etkinliklerin ilerleyen aşamalarında öğrenciler, başlangıçta zor ya da eksik olarak algıladıkları becerilerde önemli ilerlemeler kaydetmiş ve bu alanlardaki gelişimlerinin farkına varmışlardır. Öğrenciler, macera eğitimi sürecinde edindikleri deneyimlerin konuşma becerileri, iş birliği ve grup etkileşimi gibi 21. yüzyıl becerilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Açık hava etkinlikleri, akademik baskı ve yargılayıcı bir atmosferden uzak, dinamik ve destekleyici bir ortam sağladığı gerekçesiyle öğrenciler tarafından özellikle yararlı olarak nitelendirilmiştir. Süreç ilerledikçe öğrenciler dil gelişimlerinde olumlu değişimler yaşadıklarını, psikolojik ve duygusal olarak iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Macera eğitiminin dil öğrenme sürecine ilişkin öğrencilerin farkındalığını artırdığı ve kendi güçlü yönlerini keşfetmelerine yardımcı olduğu da gözlemlenmiştir. Macera eğitimi öğrencilere sadece İngilizce konuşma pratiği kazandırmakla kalmamış, aynı zamanda dil ediniminde başarılı olmak ve öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir

şekilde yönetmek için uzun vadeli stratejiler geliştirmelerini sağlamıştır. Genel olarak, macera eğitimi öğrenciler tarafından keşif odaklı, sosyal ve motive edici bir yöntem olarak algılanmış ve yabancı dil gelişimine katkıda bulunan pratik bir yaklaşım olarak görülmüştür.

Çalışmanın dördüncü ve son sorusu olan "Macera eğitimi ile tasarlanan İngilizce konuşma etkinliklerinin avantajları ve dezavantajları nelerdir?" araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlem formları kullanılmıştır. Bu bölümde sırasıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen macera eğitiminin avantajları, gözlem formlarından saptanan faydalı deneyimler, yarı yapılandırılmış görüşmelerden ortaya çıkarılan dezavantajlar ve gözlem formlarından tespit edilen olumsuz deneyimler sentezlenerek yabancı dil bağlamında macera eğitiminin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin geniş bir perspektif sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğrencilerin yabancı dil bağlamında macera eğitiminin avantajları olarak tanımladıkları yönlerden dokuz alt tema ve üç ana tema oluşturulmuştur. Oluşturulan temalara göre etkinliklerin İngilizce konuşma becerilerine sunduğu katkı, pozitif öğrenme ortamı ve katılımcıların güçlenen iletişimi öğrenciler tarafından avantaj olarak algılanmıştır. Bunlara ek olarak, gözlem formlarının analizinden hedef dili kullanma, duygusal durumdaki değişim, sosyal ve kişiler arası beceriler ile akademik ve bilişsel gelişim alanlarına ilişkin çeşitli temalar ortaya çıkarılmıştır. Etkinliklerin avantajlarına dair bulgular, etkinliklerin öğrencilerin öz güvenlerini artırdığını, öğrencilere konuşma pratiği yapma fırsatı sunduğunu, onların konuşma kaygı ve streslerini azalttığı dolayısıyla İngilizce konuşma becerilerine katkı sunduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrencilerin konuşurken ana dillerini ve beden dillerini kullanma ihtiyaçlarının azaldığı, macera eğitiminin konuşma etkinliklerine katılımı güçlendirdiği gözlemlenmiştir. Duygusal gelişim bağlamında ise öğrenciler öğrenme sürecini eğlenceli bulmuş, rekabet ortamından keyif almış ve heyecan duymuşlardır. Ayrıca stresle başa çıkma becerilerinde de gelişme göstermişlerdir. Sosyal ve kişiler arası beceriler açısından öğrenciler etkili grup çalışmaları yürütebilmiş, akran desteğinden faydalanmış ve empati becerilerini geliştirmişlerdir. Öğrenciler, birbirlerini dinleme konusunda ilerleme kaydetmişler ve öğrencilerin grup içi etkileşimleri, takım çalışması becerileri ve iletişim becerileri güçlenmiştir. Kaygı ve utangaçlık düzeyleri azalan öğrencilerin derslerden keyif aldıkları ve olumlu bir öğrenme ortamı yaratıldığı gözlemlenmiştir. Akademik ve bilişsel gelişimle ilgili olarak, sınıf içi katılımın arttığı, öğrencilerin öz yeterlik ve motivasyonlarının yükseldiği, problem çözme ve strateji geliştirme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Macera eğitiminin dezavantajlarına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde hem yarı yapılandırılmış görüşmelerde hem de gözlem formlarında dikkat çeken noktaları şu şekilde özetlemek mümkündür. Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğrencilerin çoğu (N = 12) macera eğitimi ile yapılan konuşma etkinliklerinin herhangi bir dezavantajı olmadığını

belirtmiştir. Ancak grup içinde kaybolma ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanması gibi muhtemel dezavantajlar öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Gözlem formlarından elde edilen bulgulara göre hedef dili kullanamama, karmaşık etkinlikleri anlamakta güçlük çekme ve büyük grupları koordine edememe gibi olumsuz durumlar etkinliklerin sadece ilk haftalarında yaşansa da dezavantaj olarak ön plana çıkmışlardır. Ayrıca üç hafta boyunca öğrenciler Ramazan ayında oruç tuttukları için enerji düşüklüğü yaşamışlardır, dolayısıyla fiziksel yorgunluk da macera eğitimi için bir dezavantaj olarak ortaya çıkabilmektedir. Yine de, bu çalışma kapsamında, pek çok açıdan olumlu gelişme sağlayan macera eğitiminin olumlu yönleri olumsuz yönlerinden daha fazladır.

Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilen bulgular, macera eğitiminin öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlikleri ile genel konuşma başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin, yabancı dil (İngilizce) bağlamında gerçekleştirilen macera temelli etkinliklerin verimliliğine ilişkin algıları da olumludur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölüm çalışmanın kısa bir özeti, her bir araştırma sorusuna ilişkin bulguların tartışılması, sonuçlar, pedagojik çıkarımlar ve ileriye dönük araştırma önerileri olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çalışmanın amacı, araştırma soruları ve yöntemi hakkında kısa bir genel açıklama sunulmaktadır. Sonrasında, her bir araştırma sorusu altında mevcut çalışmanın bulguları tartışılmakta ve ardından sonuç bölümü yer almaktadır. Pedagojik çıkarımlar ve ileriye dönük araştırma önerileri de kalan iki bölümde sunulmaktadır.

Araştırmanın Amacı, Araştırma Soruları ve Yöntem Özeti

İki temel amaca dayanan bu çalışmada, ilk olarak macera eğitiminin öğrencilerin algılanan konuşma öz yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. İkinci olarak, öğrencilerin macera eğitimine ilişkin algıları aracılığıyla, yabancı dil (İngilizce) bağlamında macera eğitiminin verimliliği araştırılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir:

AS1. Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma öz yeterlikleri üzerindeki etkisi nedir?

AS1.1. Lise öğrencileri, macera eğitimini İngilizce konuşma öz yeterlikleri açısından nasıl değerlendirmektedir?

AS2. Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma başarısı üzerindeki etkisi nedir?

AS2.1. Lise öğrencileri, macera eğitimini İngilizce konuşma başarısı açısından nasıl değerlendirmektedir?

AS3. Lise öğrencilerinin macera eğitiminin verimliliğine ilişkin algıları nedir?

AS4. Macera eğitimi kullanılarak tasarlanan İngilizce konuşma etkinliklerinin avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Karma yöntemli bu çalışmada, müdahalenin katılımcılar üzerindeki etkisini değerlendirmek için yarı deneysel tek grup ön test-son test tasarımı kullanılmıştır (Creswell, 2009). Toplamda 16 hafta süren bu çalışmadaki müdahale, 10 haftalık macera eğitimi ile yapılan İngilizce konuşma etkinlikleridir.

İlk olarak, konuşma öz yeterlik inanç ölçeği ve konuşma başarı testinin ön test uygulamaları yapılmıştır. Daha sonra, katılımcı öğrenciler macera eğitimi etkinlikleri ile düzenlenen İngilizce konuşma dersleri almışlardır. Etkinlikler sırasında araştırmacı gözlem formlarını doldurmuştur. 10 haftalık müdahale sürecinin sonunda son testler uygulanmıştır. Ayrıca katılımcıların macera eğitimi algıları, gönüllü katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşmelere verdikleri yanıtlar aracılığıyla tespit edilmiştir. Katılımcıların öğrendiklerini yeni durumlara uygulama becerilerini test etmek ve zaman içinde bilgi kalıcılığını ölçmek için uygulama bittikten dört hafta sonra gecikmeli son test uygulanmıştır (Kao, 2020; Rohrer, 2015). Sonuç olarak, nicel veriler ön test, son test ve gecikmeli son test olmak üzere üç farklı zamanda uygulanan testler aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler, çalışmanın araştırma sorularını yanıtlamak için gözlem formları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen verileri analiz etmek için SPSS (20) kullanılarak betimsel ve çıkarımsal istatistiklerden yararlanılmıştır (Pallant, 2010). Yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve gözlem formlarından elde edilen nitel verilerin analizinde MAXQDA (2020) yazılımı (Oliveira vd., 2015) kullanılarak tematik analiz yapılmıştır. Tablo 49 araştırma sorularını, veri kaynaklarını, veri analiz prosedürlerini ve bulguları özetlemektedir.

Tablo 49. *Araştırma Soruları, Veri Kaynakları, Veri Analiz Prosedürleri ve Bulguların Özeti*

Araştırma Sorusu	Veri Kaynağı	Veri Analizi	Bulgular
1. Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma öz yeterlikleri üzerindeki etkisi nedir? 1.1. Lise öğrencileri, macera eğitimini İngilizce konuşma öz yeterlikleri açısından nasıl değerlendirmektedir?	İngilizce konuşma öz yeterliği için ön test, son test ve gecikmeli son test. Yarı yapılandırılmış görüşmeler. Gözlem formları.	Betimsel analiz. Çıkarımsal analiz. Tematik analiz.	İngilizce konuşma öz yeterlik düzeyi zaman içerisinde artış göstermiştir. Ön test ile son test, ayrıca ön test ile gecikmeli son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Konuşma öz yeterliklerinin gelişiminde kullanılan en yaygın öz yeterlik kaynağı ustalık deneyimidir. Öğrenciler etkinliklere alıştıkça, konuşma öz yeterliklerinde de artış görülmüştür.
2. Macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma başarısı üzerindeki etkisi nedir? 2.1. Lise öğrencileri, macera eğitimini İngilizce konuşma başarısı açısından nasıl değerlendirmektedir?	İngilizce konuşma başarısı için ön test, son test ve gecikmeli son test. Yarı yapılandırılmış görüşmeler. Gözlem formları.	Betimsel analiz. Çıkarımsal analiz. Tematik analiz.	Konuşma başarı testlerinin sonuçlarına göre İngilizce konuşma performansında artış olmuştur. Ön test ile son test, ön test ile gecikmeli son test ve son test ile gecikmeli son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenciler, konuşma becerilerinde gelişme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Macera eğitimi deneyimlerinin ardından öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılım düzeylerinde artış gözlenmiştir.

Tablo 49 (*Devamı*)

3. Lise öğrencilerinin macera eğitiminin verimliliğine ilişkin algıları nedir?	Yarı yapılandırılmış görüşmeler. Gözlem formları.	Tematik analiz	Öğrencilerin macera eğitimine ilişkin algılarının olumlu olduğu görülmüştür. Katılımcılar, yalnızca dil becerilerinde değil, aynı zamanda psikolojik, duygusal, duyuşsal ve bilişsel açıdan da gelişim kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, İngilizce kullanım sıklıklarının artmasının yanı sıra takım çalışması, öz güven, iletişim ve iş birliği becerilerinde de ilerleme sağladıklarını vurgulamışlardır. Katılımcıların dil öğrenme stratejileri geliştirme konusunda da gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir.
4.Macera eğitimi ile tasarlanan İngilizce konuşma etkinliklerinin avantaj ve dezavantajları nelerdir?	Yarı yapılandırılmış görüşmeler. Gözlem formları.	Tematik analiz	Öğrenciler, İngilizceyi daha fazla kullanarak yönergeleri daha iyi anlayabilmiş, ön yargıların üstesinden gelebilmiş ve konuşma kaygılarını azaltabilmişlerdir. Konuşma pratiği yapma fırsatlarının artmasıyla birlikte ana dil ve beden diline duyulan ihtiyaç azalmıştır. Öğrenme sürecini eğlenceli ve heyecan verici bulan öğrenciler, stresle başa çıkma becerilerini de geliştirmişlerdir. Grup çalışması, takım ruhu ve iletişim becerileri güçlenirken; empati ve akran desteği gibi sosyal becerilerde de ilerleme kaydedilmiştir. Artan öz güven ve motivasyon sayesinde öğrenciler derslere daha aktif katılım göstermiş, problem çözme ve strateji geliştirme becerilerini geliştirmişlerdir. Kaygı ve utangaçlık düzeylerinin azalmasıyla birlikte olumlu bir öğrenme ortamı oluşmuştur. Öğrencilerin grup oluştururken yaşadıkları problemler, grup içerisinde geri planda kalma riski ve öğretmenin sınıf yönetiminde zorluk yaşayabilme durumu potansiyel dezavantajlar arasında belirtilmiştir. Ancak genel olarak, macera eğitiminin belirgin bir olumsuz yönü bulunmadığı vurgulanmıştır.

Tartışma

Bu bölümde veri analizlerinden elde edilen temel bulgular her bir araştırma sorusu altında özetlenmekte ve tartışılmaktadır.

AS1 Bulgularına İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın ilk sorusu, macera eğitiminin lise öğrencilerinin İngilizce konuşma öz yeterlikleri üzerindeki etkisini ve katılımcıların bu hususta değerlendirmelerini incelemeyi amaçlamıştır. Macera eğitiminin öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemek için toplanan nicel verilerin analizine dayanarak, macera eğitiminin öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır ($F(1.55, 43.34)= 17.85$, $p < 0.001$). Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve gözlem formlarından elde edilen nitel verilere göre, macera eğitimi öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterliklerini olumlu yönde etkilemiştir. Alan yazınında macera eğitiminin yabancı dil öğrenme öz yeterliği üzerindeki etkisine ilişkin çok az çalışmaya rastlanmıştır. Ancak bazı çalışmalarda macera eğitimi, açık hava macera eğitimi, açık havada öğrenme ve öz yeterlik birlikte incelenmiştir. Alan yazınında öz yeterlik ile macera eğitimi arasında güçlü bir ilişki olduğu rapor edilmiştir (Brown vd., 2024; Christian vd., 2021; Down vd., 2023; Fang vd., 2021; Mutz & Müller, 2016; Mygind vd., 2019; Richmond vd., 2018; Rose vd., 2018). Alan yazınındaki çalışmalardaki öz yeterlik bulguları, macera eğitimi aracılığıyla farklı alanlardaki öz yeterlik düzeylerinin geliştirildiğini ortaya koymuştur. Örneğin Brown vd. (2024) ve Richmond vd. (2018) tarafından yapılan çalışmalar, macera eğitiminin katılımcıların liderlik öz yeterliklerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Mutz ve Müller (2016) iki pilot çalışmanın yapıldığı çalışmalarında, hem üniversite düzeyindeki (genç yetişkinler) hem de 14 yaşındaki katılımcıların açık hava macera eğitimi etkinlikleri sonrasında öz yeterlik düzeylerinde artış tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Mygind vd. (2019) sistematik derlemelerinde inceledikleri deneysel çalışmalarda açık hava eğitiminin öz yeterliği geliştirdiğini bulmuşlardır. Macera eğitimini İngilizce konuşma becerileriyle birleştiren sınırlı sayıdaki çalışmalardan birinde Bauman (2023), macera eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltıp grup dinamiklerini artırarak öz yeterliklerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu çalışma da macera eğitiminin İngilizce konuşma öz yeterliğini artırdığı bulgusuyla ilgili alanı desteklemektedir.

Mevcut çalışmada öz yeterliğin gelişimine ilişkin gerekçelerin analizinde, öğrencilerin deneyim kazandıkça öz yeterliklerinde artış olduğu tespit edilmiştir. Macera eğitimi ile yapılandırılan İngilizce konuşma etkinliklerinde öğrencilerin karşılaştıkları en temel zorluklardan biri İngilizce konuşmaları anlama ve kendilerini hedef dilde ifade etme olmuştur.

Öğrenciler bu durumu deneyimledikçe ve dili kullanma şansı buldukça duruma alışmış ve öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlikleri artmıştır. Bu nedenle, sonuçlar analiz edildiğinde, öz yeterliklerinin gelişme gerekçesinin çoğunlukla ustalık deneyimi olduğu görülmüştür. Bu bulgu, araştırmalarında hem sınıf içinde hem de sınıf dışında düzenli pratikle birlikte konuşma görevlerine başarılı bir şekilde katılmanın, öğrencilerin yeteneklerine olan güvenlerini önemli ölçüde artırdığını ve böylece öz yeterliğin gelişimini teşvik ettiğini belirten Li ve Yu'nun (2024) bulgularıyla tutarlıdır. İngilizce öğrenmede önemli bir yeri olan duygusal faktörlerin olumlu gelişimi (kaygının azalması ve utangaçlığın ortadan kalkması) (Liu vd., 2023; Zhang, 2023) öğrencilerin öz yeterliklerine katkıda bulunmuştur. Bu bulgu, hata yapma korkusunu hafifleten rahat bir öğrenme ortamının öğrencilerin kaygı ve utangaçlıklarını azalttığını göstermektedir. Ayrıca elde edilen bu bulgu, olumlu öğrenmenin güvenli, destekleyici ve yargılayıcı olmayan bir ortamda gerçekleştiğini ve öğrencilerin öz yeterliklerini artırdığını öne süren mevcut alan yazınıyla uyumludur (Shand vd., 2024). Buna ek olarak, bu bulgu, açık hava macera eğitiminde zorlukların üstesinden gelerek geliştirilen dayanıklılığın öğrenilmiş çaresizliği azalttığını, güçlenme duygusunu teşvik ettiğini ve nihayetinde öz yeterliği artırdığını belirten Fang vd. (2021) tarafından yapılan çalışmayı da desteklemektedir. Buna ek olarak, akran öğrenimi ve grup çalışmasının mümkün olduğu senaryolarda öğrenciler, öz yeterliklerini geliştirmede kilit bir faktör olarak dolaylı deneyimlerden bahsetmişlerdir. Bu bulgu, daha önce Hao ve Chen (2024) tarafından da ortaya konulmuş ve öğrencilerin iş birliğine dayalı sözlü sunumlardaki zorlukların üstesinden gelmek için başkalarından yardım istediklerinde topluluk önünde konuşmalarını daha planlı, mantıklı ve açık bir şekilde düzenleyebildikleri için öz yeterlikleri artmıştır şeklinde dile getirilmiştir. Gözlem formlarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler ilk birkaç hafta öz yeterlik konusunda sorunlar yaşamıştır. Ancak haftalar ilerledikçe motivasyon, iletişim kurma istekliliği ve konuşma etkinliklerine katılımda iyileşmeler görülmüş, bu da öz yeterlikteki artışı yansıtmıştır. Kısacası, öğrencilerin macera eğitimi deneyimi arttıkça öz yeterlikleri de artmıştır (Fang vd., 2021). Bu sonuçlar, ustalık deneyimlerinin, fizyolojik ve duygusal durumların ve dolaylı deneyimlerin bu süreci olumlu yönde etkilemesiyle açıklanabilir. Bir diğer makul açıklama ise, öğretmenin macera eğitimi sürecindeki kolaylaştırıcı rolü dikkate alındığında, sosyal iknanın da öz yeterlik gelişiminde etkili olabileceğidir. Bu bulgu, Down vd. (2023) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmen desteğinin öğrencilerin öz yeterliğini artırmada kritik bir rol oynadığı belirtilmiştir; zira öğretmenlerden gelen olumlu geri bildirimler, öğrencilerin çeşitli görevlerde başarılı olabileceklerine dair inançlarını güçlendirmektedir.

Bu çalışmada üç ayrı veri toplama aracından elde edilen tüm verilere göre, macera eğitimi ile düzenlenen İngilizce konuşma etkinlikleri öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterlik inançlarını geliştirmiştir. Dolayısıyla, macera eğitiminin İngilizce konuşma öz yeterliğini olumlu yönde etkilediği çıkarımı yapılabilir. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları Bandura'nın (1997) öz yeterlik kaynaklarının ustalık deneyimi, fizyolojik ve duygusal durumlar, dolaylı deneyimler ve sözel iknayı içerdiği teorisiyle de uyumludur.

AS2 Bulgularına İlişkin Tartışma

Macera eğitiminin öğrencilerin İngilizce konuşma başarısı üzerindeki etkisini ve öğrencilerin macera eğitimini İngilizce konuşma başarısı açısından değerlendirmelerini incelemek için nicel ve nitel analizlere başvurulmuştur. Yapılan nicel analizlerin sonuçları, üç farklı zamanda (ön test, son test ve gecikmeli son test) yapılan testler arasında anlamlı bir farklılık ($F(1.59, 44.38) = 233.17$, $p < .001$) olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce konuşma puanları ön testten son teste ve gecikmeli son teste kadar sürekli olarak artmıştır. Bu da macera eğitimi etkinliklerinin konuşma performansını olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin araştırma müdahale süreci tamamlandıktan sonra da bu gelişimi sürdürdüklerini göstermektedir. Gecikmeli son testte elde edilen diğer testlere göre daha yüksek puanlar, öğrencilerin mevcut başarılarının korunmasının yanı sıra daha da gelişme gösterdiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Öğrencilerin İngilizce konuşma başarılarındaki artış, alan yazınının macera eğitiminin akademik başarıyı artırdığı yönündeki bulgularını desteklemektedir (Kuo vd., 2019; Mygind vd., 2019; Neville vd., 2023; Tiberi vd., 2020). Doğada öğrenmenin katkılarına ilişkin derleme çalışmasında Kuo vd. (2019), doğanın öğrencilerin dikkatini, öz disiplinini, ilgisini, öğrenmeden aldığı zevki ve fiziksel aktiviteyi artırarak ve öğrencilerin stres seviyelerini düşürerek öğrenmeyi geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Mygind vd. (2019) tarafından yapılan sistematik derleme çalışmasında da doğa temelli etkinliklerin akademik performansı artırdığı ifade edilmiştir. Tiberi vd. (2020) macera eğitimi ile düzenlenen beden eğitimi derslerinden sonra öğrencilere okuma metinleri sunmuş ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini ve beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin notlarında önemli bir artış olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Doğada öğrenmenin bu özellikleri macera eğitiminin temelini oluşturduğundan, mevcut çalışma daha önceki bulguları desteklemektedir. Çok az sayıda çalışma macera eğitimini İngilizce öğrenimi ve öğretimi ile birleştirmiştir. Örneğin, Neville vd. (2023), açık havada gerçekleştirilen öğrenme deneyimindeki öğrenme ortamı ve öğretim yöntemlerinin, müdahale öncesine kıyasla yaratıcı yazma becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığını ifade etmişlerdir. İngilizce öğretimi ve doğanın bir araya getirildiği bir başka çalışmada Koparmal ve

Lane (2024) doğa günlüğü tutmanın öğrencileri motive ettiğini ve İngilizce yazma becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Bauman'ın (2023) çalışması, İngilizce konuşma becerilerini macera eğitimiyle bütünleştiren az sayıdaki araştırmadan birini temsil etmektedir. Macera eğitimi ile dil başarısı arasında doğrudan bir bağlantı kurulamadığı sonucuna varan Bauman'ın bulgularının aksine, mevcut çalışma böyle bir bağlantının gerçekten de mümkün olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, iki çalışmanın bulguları farklılaşmaktadır. Buna ek olarak, Bauman'ın (2023) da vurguladığı üzere, macera eğitimi, dil gelişimini olumsuz etkileyen kaygı gibi duyuşsal engelleri azaltarak, dolaylı yoldan dil yeterliliğinin artmasına katkı sağlayabilir. Bu durum, mevcut çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın bulguları Torres-Rodríguez ve Martínez-Granada'nın (2022) sosyal etkileşim, iş birliği ve desteğin mümkün olduğu öğrenme ortamlarında öğrencilerin hedef dilde konuşmaya daha fazla motive olduğu yönündeki bulgularını desteklemektedir.

İngilizce dil becerilerini macera eğitimiyle ilişkili olarak inceleyen sınırlı sayıda çalışma olmasına rağmen, birçok çalışma yoğun bir sosyal öğrenme ortamı içeren macera eğitiminin iletişim becerileri üzerindeki olumlu etkisini vurgulamıştır (Albedry vd., 2023; Allan vd., 2024; Keskin vd., 2024; Kuo vd., 2019; Lynch vd., 2024; Mann vd., 2023). Bu çalışmada da iletişim dilinin İngilizce olması ve macera eğitiminin iletişim üzerinde olumlu bir etkiye sahip olması nedeniyle, macera eğitiminin İngilizce iletişim kurma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Konuşma başarı testinin alt testleri arasında yapılan karşılaştırmalara göre ön testte en yüksek ortalamaya sahip alt test resim destekli konuşma bölümü ($\bar{X}$ =15.12, SS = 3,30), en düşük ortalamaya sahip test ise görüş belirtme bölümüdür ($\bar{X}$ = 14.93, SS = 3.68). Son test ($\bar{X}$ = 21.88, SS = 2.85) ve gecikmeli son testte ($\bar{X}$ =23.22, SS = 2.01) en yüksek ortalama verilen durumlara göre konuşma bölümünde tespit edilmiştir. En düşük ortalamaya sahip bölüm ise değişmeyerek hem son test ($\bar{X}$ = 21.43, SS = 3.32) hem de gecikmeli son test ($\bar{X}$ = 22.84, SS = 2.26) için görüş belirtme bölümü olarak kaydedilmiştir. Konuşma başarı testini oluşturan ve analiz sonuçları verilen bölümler arasında öğrenci başarısı açısından farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sahyoni ve Zaim (2017), resim destekli konuşma etkinliklerinin öğrencilerin kolayca katılımını sağlayarak onları yaratıcı ve bağımsız kıldığını ve konuşmaya teşvik ettiğini belirtmektedirler. Bu durum, öğrencilerin resim destekli konuşma bölümünde neden daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğunu açıklayabilir. Araştırmanın ilk etabında öğrenciler, nispeten daha basit olarak algılanan resim destekli konuşma bölümünde yüksek puanlar elde etmiştir. Ancak, öz yeterliklerinin ve konuşma becerilerinin gelişmesiyle birlikte, öğrenciler son test ve gecikmeli son testte, özellikle fikirlerini ifade etmeleri gereken konuşma

durumlarında, performans açısından belirgin bir gelişme göstermişlerdir. Bu değişim, yalnızca görsel uyaranları tanımlamaktan öteye geçerek, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve bakış açılarını dile getirmelerine öncelik veren bir gelişimi işaret etmektedir.

İkinci araştırma sorusunu cevaplamak üzere elde edilen nitel bulgular da nicel bulguları destekler niteliktedir. Gözlem formlarından ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, etkinliklerin katılımcıların konuşma başarısını olumlu yönde etkilediğini yansıtmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılar, macera eğitimi etkinliklerinin konuşma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu beceri artışı; katılımcıların kaygı, hata yapma korkusu gibi olumsuz duygularının azalması, öz güvenlerinin gelişmesi, dili pratik etme fırsatı, destek alma (akran öğrenmesi ve öğretmen desteği) ve rahat bir öğrenme ortamı ile gerekçelendirilmiştir. Geliştirilen konuşma becerileri, macera eğitiminin sağladığı özgün ve etkileşimli öğrenme ortamının bir yansımasıdır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, alan yazınındaki ilgili bulgularla da örtüşmektedir. Bu sonuçlarla tutarlı olarak, önceki araştırmalar macera eğitiminin güven duygusunu pekiştirdiğini (Brown vd., 2024; Keskin vd., 2024) ve kaygıyı azaltarak bireylerde dayanıklılığı artırdığını (Davidson & Ewert, 2022; Lynch vd., 2024) ortaya koymuştur. Ayrıca, macera eğitimi etkinliklerinde öğretmen-öğrenci etkileşimi, katılımcıların ortak deneyimler aracılığıyla birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanıyan ilişkisel bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmektedir (Albedry, 2023; Coates & Pimlott-Wilson, 2019).

İngilizcenin yaygın olarak konuşulmadığı destekleyici olmayan ortamlarda, birçok öğrenci yüksek düzeyde kaygı yaşamakta ve topluluk önünde konuşurken sıklıkla terleme, titreme veya gerginlik belirtileri göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin pratik yapma fırsatlarını engellemekte ve akran eleştirisinden çekinmelerine neden olarak performanslarını daha da etkilemektedir (Abdullah vd., 2024). Bu çalışmada, macera eğitimi öğrenme ortamının sunduğu destek ve rahatlığın, İngilizce konuşmaya engel olabilecek durumları ortadan kaldırarak öğrencilerin İngilizce konuşma başarılarına olumlu katkıda bulunduğu görülmüştür. Hedef dilde yürütülen ve hedef dili kullanma fırsatı sunan faaliyetlere katılan öğrenciler, konuşma becerilerinde kayda değer bir gelişme göstermiştir. Bu bulgu, macera eğitimini konuşma becerilerini ve dil öğrenimini destekleyen bir ortam sunmada ve öğrencilerin iletişim sırasında karşılaşabilecekleri zorluklara karşı daha hazırlıklı olmalarını sağlama konusunda etkili bir strateji olarak kabul eden Bauman'ın (2023) çalışmasıyla örtüşmektedir.

Kısacası, öğrencilerin karar verme ve öz yönetim becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan macera eğitimi etkinlikleri (Albedry vd., 2023), öğretmen desteği ve akran öğrenmesinin mevcut olduğu ve olumsuz duyguların azaltıldığı bir öğrenme ortamında

sunulduğundan, İngilizce konuşma başarılarında artış görülmüştür. Bauman (2023), çalışmasında macera eğitiminin dil gelişimini doğrudan etkilediğine dair bir bulguya ulaşmamış; ancak bu yaklaşımın öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltarak dolaylı yoldan dil gelişimine katkı sağlayabileceğini öne sürmüştür. Buna karşın, mevcut çalışma, macera eğitiminin yalnızca duyuşsal engelleri azaltmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterliklerini ve iletişimsel başarılarını doğrudan geliştirdiğini ortaya koyarak alan yazınına özgün bir katkı sunmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma, macera eğitiminin yabancı dil konuşma becerilerine yönelik etkisini somut verilerle destekleyen nadir araştırmalardan biri olarak öne çıkmaktadır.

AS3 Bulgularına İlişkin Tartışma

Katılımcıların yabancı dil bağlamında macera eğitiminin verimliliğine ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan üçüncü araştırma sorusunu yanıtlamak için nitel veriler toplanmıştır. Yapılan tematik analizler, katılımcıların olumlu algılara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, katılımcıların macera eğitimi algılarını inceleyen diğer çalışmaların bulgularını büyük ölçüde desteklemektedir (Down vd., 2023; Neville vd., 2023). Katılımcıların müdahale sürecine ilişkin algılarını etkileyen çeşitli faktörler hakkında veri toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda öğrencilerin algılarını şekillendiren süreç ve macera eğitiminin sağladığı kazanımlar incelenmiş, macera eğitimine yönelik öğrenci algısı ortaya konulmuştur. Macera eğitimi etkinlikleri sırasında öğrenciler öz güvenlerini geliştirme, enerjik olma, rahatlama, eğlenme, sosyal ilişkiler kurma ve takdir edilme fırsatları yakalamıştır. Bu deneyimler öğrencilerin macera eğitimine yönelik algılarını olumlu yönde etkilemiştir. Macera eğitiminin sosyal ilişkileri güçlendirmesi, alan yazınındaki diğer çalışmalarda da vurgulanan bir bulgudur (Albedry vd., 2023; Down vd., 2023; Lynch vd., 2024). Buna ek olarak, gözlemlenen diğer olumlu sonuçlar iyi olma hali olarak sınıflandırılabilir. İyi olma hali mutluluk, refah ve sağlık deneyimlerini bünyesinde barındırır. İyi olma hali, istikrarlı psikolojik işleyiş, güçlü ruh sağlığı, yüksek düzeyde yaşam memnuniyeti, anlamlı ilişkiler kurma ve sürdürme kapasitesi, etkili stres yönetimi ve bir amaç duygusu ile şekillenir (Patton vd., 2016). Bu bağlamda, bu çalışmanın bulguları, macera eğitiminin iyi olma halini olumlu yönde etkilediğini gösteren önceki araştırmalarla uyumludur (Down vd., 2023). Down vd. (2024) tarafından yapılan çalışma, katılımcılar için yüksek risk içeren macera eğitimi etkinliklerinin, daha düşük risk içeren etkinliklere kıyasla iyi olma hali üzerinde daha zayıf bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu noktada, yüksek risk içermeyen ve ilişkileri geliştirebilen bu çalışmanın iyi olma halini olumlu yönde etkilediğini belirtmek gerekir.

Macera eğitiminde öğrencilerin dikkatini çeken ilginç noktalara gelince, grup çalışması sırasında otomatik olarak bir grup liderinin ortaya çıkması, rekabet ederken bile eğlenebilme, kültürel farkındalık, dil gelişimi ve derslere katılımda artış ön plana çıkmıştır. Bu sonuçlar, macera eğitiminin liderliği olumlu yönde etkilediğini tespit eden diğer çalışmaları (Brown vd. 2024; Riley vd., 2024) destekler niteliktedir. Macera eğitiminde zorlayıcı olarak algılanan hususlar, etkinliklerin ilk zamanlarında hedef dili kullanmadaki zorluklar ve takım oluşturma ya da grup içinde çalışmaya ilişkin zorluklardır. Etkinlikler sırasında hedef dili kullanmanın öğrenciler için zorlayıcı olarak algılanması, Bauman'ın (2023) macera eğitimi ile İngilizce öğrenimini birleştiren çalışmasının bulgularını desteklemektedir. Macera eğitiminin uygulanılabilir olarak algılanan yönleri arasında, etkinliklerin ilgi çekici ve eğlenceli doğasının yanı sıra iletişim ve sosyal becerileri geliştirmedeki rolü de yer almaktadır. Mevcut sonuçlarla uyumlu olarak, önceki çalışmalar macera eğitiminin iletişimi geliştirdiğini göstermiştir (Albedry vd., 2023; Allan vd., 2024; Keskin vd., 2024; Kuo vd., 2019; Lynch vd., 2024; Mann vd., 2023).

Katılımcılar, geleneksel öğrenmenin monotonluğunu hafifletmeye yardımcı olan hem fiziksel hem de bilişsel katılım fırsatları sağladığı için sınıf içi etkinlikler yerine açık hava macera eğitimi etkinliklerini tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu etkinlikler, öğrencilerin kendilerini yargılamadan, not kaygısından ve ilgi odağı olma baskısından uzak hissettikleri, kendilerini rahatça ifade edebildikleri keyifli öğrenme ortamlarında gerçekleşmiştir. Ayrıca, bu etkinliklerin grup temelli yapısı güçlü iş birliği ve iletişimi teşvik etmiş, öğrencilerin akran desteği almasını sağlamıştır. Bu özellikler bir bütün olarak macera eğitimi ile ilgili olumlu bir algı oluşturulmasına katkıda bulunmuştur. Öğrencilerin açık hava etkinlikleri hakkındaki olumlu geri bildirimleri mevcut alan yazını ile tutarlıdır. Araştırmalar, açık hava ortamlarının önemli eğitimsel ve kişisel faydaları olan zengin öğrenme bağlamları olduğunu göstermektedir (Mann vd., 2023). Bu tür ortamlar dayanıklılığı, iyi olma halini, 21. yüzyıl becerilerini, fiziksel ve zihinsel sağlığı, sosyal etkileşim içinde olma durumunu ve gerçek dünyada problem çözmeyi geliştirerek kişisel ve bütünsel gelişimi teşvik etmektedir (Allan vd., 2024). Açık hava ortamları, insanların kendilerini güçlendirmesine, bağımsız ve özgür hareket etmesine, başkalarıyla iyi iletişim kurmasına, kimliklerini keşfetmesine ve liderlik özellikleri kazanmasına yardımcı olur. Ayrıca, bu ortamlar içinde yaşanan hareketli ve etkileyici deneyimler sayesinde kişisel gelişim desteklenir (Riley vd., 2024). Buna ek olarak, doğayla temas, grup iş birliğini geliştirmektedir (Gargano & Harper, 2024).

Macera eğitimi faaliyetlerine katılım, katılımcılara olumlu gelişmeler sunmuştur. Katılımcıların İngilizceye karşı ön yargıları azalmış ve hedef dili öğrenme motivasyonları

artmıştır. Kaygı düzeyleri azalırken, öz yeterlikleri ve İngilizce konuşma becerileri gelişmiştir. Katılımcılar ayrıca, hata yapmanın sürecin normal bir parçası olduğunu kabul ederek, hedef dili öğrenmek için etkili stratejiler konusunda daha bilinçli bir bakış açısı geliştirmişlerdir. Ayrıca, gerçek yaşam durumlarını yansıtan etkinliklerde dili doğal ve anlamlı şekilde kullanmanın önemini fark etmiş ve bu deneyimlerden edindikleri bilgilerle gelecekteki öğrenme süreçlerini şekillendirme fırsatı bulmuşlardır. Bu bulgular, yabancı dil bağlamında macera eğitiminin faydalarını ifade eden Bauman'ın (2023) bulgularıyla tutarlıdır. Öğrenciler, etkinlikler sayesinde ihtiyaçlarını belirlemeyi, etkili öğrenme yöntemlerini keşfetmeyi, gerektiğinde yardım istemeyi ve strateji geliştirmeyi öğrendikleri için öğrencilerin dil öğreniminde özerk olma becerilerinin geliştiği söylenebilir. Bu sonuç, öğrencilere sorumluluk almaları için daha fazla fırsat verildikçe özerklik ve bağımsızlık kazanmalarıyla açıklanabilir (Down vd., 2023).

Merak, İngilizcelerini geliştirme isteği, akran etkisi ve eğlenme isteği gibi faktörler nedeniyle bu çalışmaya gönüllü olarak katılan katılımcıların macera eğitimi etkinliklerinin beklentilerini karşılayıp karşılamadığına ilişkin yanıtları değerlendirildiğinde olumlu bulgular ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, macera eğitiminin beklentilerini karşıladığını belirterek bu duruma dair gerekçeler sunmuşlardır. Bu kapsamda, dil yeterliklerinin geliştiğini, öz güvenlerinin arttığını ve kaygılarının azaldığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarının arttığını ve etkinliklere katılım oranlarının yükseldiğini vurgulamışlardır. Yapılan etkinlikler katılım için eşit fırsatlar sunarken iş birliğini, sosyalleşmeyi ve aktif katılımı teşvik etmiştir. Alan yazınındaki çalışmalar, macera eğitiminin iş birliğine dayalı tartışmalara katılım ve bireysel güçlendirme için değerli fırsatlar sunarak öğrencilerin iletişim, güven ve ekip çalışması gibi temel kişiler arası becerileri geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir (Albedry vd., 2023; Down vd., 2023). Mevcut çalışmadaki gelişmeler ve fırsatlar sayesinde katılımcılar, yabancı dil bağlamında macera eğitiminin beklentilerini etkili bir şekilde karşıladığını ifade etmişlerdir.

Üçüncü araştırma sorusunu yanıtlamak üzere yapılan gözlem formu analizleri, katılımcıların macera eğitimi etkinliklerine etkin katılım için gerekli temel becerileri fark ettiklerini ortaya koymuştur. Bunlar arasında grup liderliği, problem çözme becerisi, iletişim, İngilizce konuşma yetkinliği, planlama ve aktif dinleme yer almaktadır. Belirlenen bu beceriler, Albedry vd.'nin (2023) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca, macera eğitiminin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiğine dair bulgular da alan yazınında desteklenmektedir (Allan vd., 2024; Mann vd., 2023). Söz konusu beceriler, bireyleri karmaşık ortamlarda başarılı kılan yaşam becerilerini kapsamaktadır (Allan vd., 2024). Macera eğitimi etkinliklerinde ihtiyaç duyulan becerilerin bu kapsamda yer alması, macera eğitiminin 21. yüzyıl becerilerinin

gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Katılımcılar ayrıca grup liderliği, stratejik planlama, akran desteği, grup içi iletişim, grup sözcüsü belirleme ve etkili iletişim gibi stratejileri kullanarak etkinlikleri başarıyla tamamladıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin macera eğitimine yönelik algıları olumlu olup, bu eğitim türünü yabancı dil öğrenimi için uygun bir ortam sağlayan; aynı zamanda 21. yüzyıl becerileri başta olmak üzere çeşitli bireysel ve sosyal yetkinliklerin gelişimine katkıda bulunan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadırlar.

AS4 Bulgularına İlişkin Tartışma

Macera eğitimi ile tasarlanan İngilizce konuşma etkinliklerinin avantaj ve dezavantajlarını belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlem formları kullanılmıştır. Bulgular, katılımcıların sadece birkaç dezavantaja değinmesine rağmen, çok sayıda avantajı ön plana çıkardıklarını ortaya koymuştur.

Dezavantajlara ilişkin bulgular incelendiğinde, ilk olarak, kendini ifade etmekte zorlanan katılımcıların grup aktiviteleri sırasında kaybolmuş hissettikleri ve düşüncelerini yeterince ifade edemedikleri görülmüştür. İkinci olarak ise, öğretmenlerin grup etkinlikleri sırasında, sınıf yönetiminde zorluk yaşayabilme ihtimali öğrenciler tarafından dezavantaj olarak belirtilmiştir. Gözlem formlarında yer alan olumsuzluklar arasında hedef dili kullanmada yaşanan güçlükler, bazı etkinliklerde karşılaşılan aksaklıklar ve grup çalışmalarında ortaya çıkan koordinasyon eksiklikleri dikkat çekmektedir. Ayrıca, bu etkinliklerin öğrencilerin sürekli fiziksel ve bilişsel açıdan aktif olmalarını gerektirmesi, özellikle Ramazan ayında oruç tutan öğrencilerde ortaya çıkan yorgunluk öğrenciler açısından dezavantaj olarak algılanmıştır. Katılımcılar, en yaygın dezavantaj olarak grup çalışması sırasında grubun etkili iletişim kuramaması nedeniyle bazı öğrencilerin pasif kalmasını ve öğretmenin olası çatışmaları yönetememe riskini dile getirmişlerdir. Alan yazınında de benzer şekilde grup çalışmalarının sınırlı katılım, pasif öğrenci profili ve zayıf grup içi iletişim gibi dezavantajlara sahip olabileceği vurgulanmaktadır (Francis vd., 2022; O'Connor, 2024; Rahimi & Fathi, 2022b; Spencer-Oatey & Dauber, 2017). Özetle, katılımcıların dile getirdiği bu dezavantajlar, sadece bu çalışmaya özgü olmayıp, genel olarak macera eğitimi ve grup temelli tüm etkinliklerde karşılaşılabilecek potansiyel sınırlılıklar olarak değerlendirilebilir.

Etkinliklerin avantajları olarak ortaya çıkan bulgular ise hedef dile katkı, konfor düzeyinin artması ve iletişimin güçlenmesi olmuştur. Bulgular derinlemesine analiz edildiğinde, öğrencilerin öz yeterliklerinin arttığı, kaygılarının azalmasıyla derse katılım düzeylerinin yükseldiği ve hedef dilde pratik yapma fırsatı bulan öğrencilerin hedef dilde gelişim gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Kaygı ve utangaçlık düzeylerinin azalması ve etkinlikler

sırasında eğlenmeleri öğrencilerin duygu durumlarına olumlu katkı sağlamıştır. Etkinlikler grup çalışması şeklinde gerçekleştirildiği için öğrencilerin iş birliği ve takım çalışması becerileri gelişmiştir. Bu çalışma kapsamında tecrübe edilen her olumlu gelişme öğrenciler tarafından bir avantaj olarak nitelendirilmiştir. Gözlem formlarından elde edilen bulgular da yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguları desteklemiştir. Etkinliklerin yansıtma oturumlarında öğrenciler macera eğitimi etkinliklerinin problem çözme becerilerine katkı, kişiler arası empati, iletişim ve iş birliğinin artması, derse katılımın artması ve rekabetten keyif alma gibi avantajlarını ortaya koymuşlardır. Etkinliklerin avantajları olarak vurgulanan birçok yetkinliğin 21. yüzyıl becerileriyle (problem çözme becerileri, kişiler arası empati, iletişim, iş birliği ve takım çalışması) uyumlu olduğu fark edilmiştir. 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için eğitimde anlamlı ve etkileşimli deneyimlere ihtiyaç duyulmaktadır (González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022). Etkinliklerin 21. yüzyıl becerilerine olumlu katkı sağladığı düşünüldüğünde, macera eğitimi etkinliklerinin yabancı dil öğretiminde 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için önerilen anlamlı ve etkileşimli deneyimlere örnek teşkil ettiği söylenebilir. Bu çalışmada ortaya çıkan avantajlar alan yazınıyla tutarlıdır. Daha önce yapılan çalışmalar, katılımcıların macera eğitimi etkinliklerinden çeşitli şekillerde faydalandıklarını ve bunları bir avantaj olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Birçok çalışma, macera eğitiminin bireyin akademik ve sosyal refahına katkısını ortaya koymuştur (Allan vd., 2024; Down vd., 2023; Holland vd., 2018; Jørring vd., 2020; Remmen & Iversen, 2023; Williams vd., 2018). Macera eğitimi, akademik ve sosyal iyi oluşu destekleme potansiyeline sahiptir; bu çalışmada avantaj olarak ifade edilen olumlu tüm gelişmeler ise iyi oluşun sağlanmasında önemli birer unsurdur.

Kısacası, etkinliklerin dil kullanımı, olumlu öğrenme ortamı, duygusal özellikler, sosyal ve kişiler arası beceriler, akademik ve bilişsel gelişim gibi farklı alanlara sağladığı katkılar macera eğitiminin avantajı olarak değerlendirilebilir. Bu avantajların neredeyse tamamının, günümüzün karmaşık ve birbirine bağlı küresel ortamında başarı için genellikle gerekli olan 21. yüzyıl becerilerine (Bernhardt, 2015) katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Sonuç

Bu araştırma, macera eğitimi temelli İngilizce konuşma etkinliklerinin konuşma öz yeterliği üzerindeki etkisini ve yabancı dil bağlamında macera eğitiminin verimliliğini incelemektedir. Araştırma kapsamında, dört araştırma sorusuna yanıt aranmış ve olumlu bulgular elde edilmiştir.

İlk olarak, birinci araştırma sorusuyla ilgili olarak, bulgular macera eğitimi temelli İngilizce konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Üç ölçüm noktasında (ön test, son test ve gecikmeli son test)

elde edilen puanlar karşılaştırıldığında, puanların ön testten son teste ve gecikmeli son teste doğru arttığı belirlenmiştir. İstatistiksel analizler bu artışın anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu da öz yeterlik gelişiminin uzun vadede sürdürülebilir olduğunu ve zaman içinde daha da pekiştiğini göstermektedir. Çoklu karşılaştırma testlerinde, ön test ile son test ve gecikmeli son test arasında anlamlı bir fark bulunurken, son test ile gecikmeli son test arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bulgular, macera eğitimi uygulamalarının öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini etkili ve kalıcı bir şekilde geliştirebileceğini göstermektedir. Nitel veriler de bu bulguyu desteklemektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin macera eğitimi ile gerçekleştirdikleri konuşma etkinlikleri sırasında hedef dile maruz kalmaları ve dili kullanmaya çalışmaları nedeniyle öz yeterlik kaynakları arasında en çok ustalık deneyimini kullandıkları tespit edilmiştir. Grup çalışması etkinlikleri öğrencilerin duygusal yönlerini geliştirdikçe hedef dili kullanma konusundaki engelleri azalmıştır. Bulgulara göre, en çok kullanılan ikinci öz yeterlik kaynağı fizyolojik ve duygusal durumlar olmuştur. Ayrıca, grup çalışmalarında akran öğrenmesi gerçekleşmiş ve öğrencilerin birbirlerini izleyerek öz yeterlikleri artmıştır. Bu da dolaylı deneyimi bir öz yeterlik kaynağı olarak kullandıklarını göstermiştir.

İkinci olarak, katılımcıların İngilizce konuşma başarılarının macera eğitimi etkinliklerinden etkilenip etkilenmediğini kontrol etmek için yapılan testlerin bulguları, macera eğitimi temelli konuşma etkinliklerinin İngilizce konuşma başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir, çünkü başarı puanları ön test, son test ve gecikmeli son test olmak üzere üç farklı zaman diliminde yapılan testlere göre sürekli olarak artmıştır. Yapılan analizler bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Çoklu karşılaştırma testleri, ön test ile son test ve gecikmeli son test arasında; son test ile gecikmeli son test arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Katılımcılar en büyük gelişimi akıcılık konusunda göstermişlerdir. Nitel bulgular da nicel bulguları desteklemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, neredeyse tüm öğrenciler etkinliklerin konuşma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Hata yapma korkusu, kaygı ve utangaçlığın azalmasından kaynaklanan duygusal rahatlama, artan dil pratiği, artan öz güven ve akran ve öğretmen desteği de dâhil olmak üzere destekleyici bir öğrenme ortamı, konuşma performanslarına katkıda bulunan temel faktörler olarak tanımlanmıştır. Buna ek olarak, gözlem formlarının analizi, konuşma etkinliklerine daha fazla yeterlik ve aktif katılım gösteren öğrencilerin sayısında kademeli bir artış olduğunu ortaya koymuştur.

Üçüncü olarak, öğrencilerin İngilizcelerini geliştirmek, eğlenceli aktiviteler yapmak ve arkadaşlarıyla vakit geçirmek gibi motivasyonlarla katıldıkları macera eğitimi deneyimlerine ilişkin algıları süreç içerisinde olumlu yönde gelişmiştir. Daha önce benzer bir deneyim

yaşamamış olan katılımcılar ilk aktiviteler sırasında kaygı, yorgunluk ve gerginlik gibi olumsuz duygular tecrübe etmiştir. Ancak süreç içerisinde bu duyguların yerini öz güven, rahatlama, enerjik hissetme, eğlenme ve kişiler arası güçlü ilişkiler kurma gibi psikolojik, bilişsel, duyuşsal ve duygusal kazanımlarla daha olumlu deneyimlere bırakmıştır. Katılımcılar, macera eğitimi deneyiminin takım çalışmasını öğrenme, kültürel ve dilsel gelişim, eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlama gibi önemli kazanımlar sunduğunu belirtmişlerdir. Kimi zaman hedef dili kullanma ve takım halinde çalışma gibi zorluklar yaşasalar da etkinliklerin eğlenceli doğası ve iletişim becerilerindeki gelişim, süreci daha kolay ve verimli hale getirmiştir. Macera eğitimi etkinliklerinin doğası gereği katılımcılar açık hava etkinliklerini ve sınıf içi etkinlikleri karşılaştırma fırsatı bulmuşlardır. Psikolojik atmosfer, motivasyon düzeyi, öz güven ve kendini ifade etme becerileri, sosyal etkileşim ve etkin grup çalışması, fiziksel aktivite olanakları ve aktivite çeşitliliği açısından açık hava etkinliklerinin sınıf içi etkinliklere göre daha avantajlı olduğu belirtilmiştir. Macera eğitimi deneyimi sonrasında katılımcılar İngilizce konuşmaya ilişkin ön yargılarının azaldığını, öğrenme isteklerinin arttığını, kaygı düzeylerinin azaldığını ve öz güvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. İngilizce konuşmanın tahmin ettiklerinden daha kolay olduğunu fark ettiklerini, dil öğrenmeye yönelik stratejiler geliştirebildiklerini ve genel olarak konuşma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğu, etkinliklerin dil gelişimlerini desteklediğini, kendilerine öz güven kazandırdığını, tüm katılımcılar için eşit fırsatlar sağlandığını ve dil öğrenme farkındalıklarını artırdığını belirtmişlerdir. Ancak beklentilerinin tam olarak karşılanmadığını düşünen az sayıdaki katılımcı, daha fazla ve genişletilmiş macera eğitimi etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiğini ve hedefledikleri dil gelişimi seviyesine ulaşamadıkları için tam olarak tatmin olmadıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, çok boyutlu bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, öğrencilerin macera eğitiminin verimliliğine ilişkin algıları, öğrenme ortamının dil gelişimini ve 21. yüzyıl becerilerini desteklemesi nedeniyle genel olarak olumludur.

Son olarak, macera eğitimi ile tasarlanan İngilizce konuşma etkinliklerinin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin bulgulara bakıldığında, öğrencilerin neredeyse tamamı herhangi bir dezavantaj olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte, az sayıda öğrenci yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında grup içinde kaybolma riski, konuşma etkinliklerine eşit olmayan katılım ve öğretmenin bu etkinlikler sırasında sınıfı yönetirken karşılaşabileceği zorluklar gibi potansiyel dezavantajları dile getirmiştir. Gözlem verileri, karmaşık etkinliklerdeki zorluklar, grup çalışmasında koordinasyon eksikliği, dış etkenler nedeniyle azalan enerji ve öğrencilerin hedef dili etkili bir şekilde kullanamamaları nedeniyle sınırlı katılım gibi ek dezavantajları ortaya koymuştur. Buna karşılık, bulgular macera eğitiminin İngilizce konuşma becerilerine önemli ölçüde katkıda bulunan çeşitli avantajları ortaya koymuştur. Bunlar arasında konuşma

kaygısının azalması, konuşma öz güveninin, pratik yapma fırsatlarının ve konuşma etkinliklerine katılma isteğinin artması yer almaktadır. Ayrıca bulgulara göre, grup etkinlikleri daha rahat ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlayarak kaygı ve utangaçlığı azaltmıştır. Buna ilaveten, ekip çalışması iş birliğini teşvik etmiş ve katılımcı iletişimini güçlendirmiştir. Gözlem formlarından elde edilen bulgular da, artan motivasyon, zorluklardan keyif alma, akran desteği, artan kişiler arası farkındalık ve empati, gelişmiş öz yeterlik, gelişmiş problem çözme becerileri ve etkili grup çalışması gibi avantajları desteklemiştir. Bu olumlu sonuçlar, macera eğitimi ile yapılan İngilizce konuşma etkinliklerinin geleneksel konuşma etkinliklerine kıyasla üstünlüğünün altını çizmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları macera eğitiminin öğrencilerin İngilizce konuşma öz yeterliklerini ve genel konuşma başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerin, yabancı dil (İngilizce) bağlamında uygulanan macera eğitimi etkinliklerinin verimliliğine ilişkin algıları, bu etkinliklerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve süreç içerisinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve duygusal açıdan gelişme gösterdiklerini düşündükleri için son derece olumludur.

Öneriler

Pedagojik Çıkarımlar

Mevcut çalışmanın bulgularına dayanarak, yabancı dil olarak İngilizce öğreten öğretmenler, okul yöneticileri ve politika yapıcılar için çeşitli pedagojik çıkarımlar yapılabilir. Bu çıkarımlar arasında, öğrencilerin aktif katılımını kolaylaştıran bir öğrenme ortamı oluşturmak için inisiyatif almak, hedef dilin kullanımını teşvik eden sınıf dışı etkinlikleri ders sürecine dâhil etmek ve iş birliği, takım çalışması, iletişim ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini desteklemek yer almaktadır. Bu çalışmanın bulguları, İngilizce öğretimi için de çeşitli pedagojik öneriler sunmaktadır. Macera eğitimi etkinlikleri, hata yapma korkusu, sınırlı kelime ve dil bilgisi, zayıf telaffuz ve grup koordinasyonundaki zorluklar gibi öğrencilerin karşılaştığı içsel zorlukların ele alınmasına yardımcı olabilir (Wulandari vd., 2021). Ayrıca bu etkinlikler, ilgi çekici olmayan ders konuları ve öğretmenlerden gelen doğrudan düzeltici geri bildirimlerle ilişkili stres gibi konuşma gelişimini engelleyen dış faktörleri de azaltabilir.

Öğretmenler macera eğitimini dil öğretimine entegre ederek, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sorumluluk alabildiği, keyifli ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturabilir. Bu çalışma ayrıca, öğrenme sürecine grup çalışmasının dâhil edilmesi, daha güçlü dil becerilerine sahip akranlarla ilişkilerin geliştirilmesi ve hataların öğrenme sürecinin bir parçası olarak

normalleştirilmesi (Thao & Nguyet, 2019), kaygının azaltılması ve öğrencilerin günlük dile maruz bırakılmasının İngilizce konuşma başarısını önemli ölçüde artırdığı hipotezini de doğrulamaktadır (Syahfutra vd., 2019). Macera eğitimi öğrenme ortamı, bu sonuçların elde edilmesinde önemli bir rol oynamış ve yabancı dilde konuşma becerilerinin geliştirilmesindeki etkinliğini göstermiştir. Bulgular, macera eğitimi ile yapılandırılan etkinliklerin, öğrencilerin grup çalışması yoluyla verilen sorunları ele almak için stratejiler geliştirmelerini sağladığını göstermiştir. Bu süreçte öğrenciler, hedef dili kullanırken problem çözme, iş birliği, akran öğrenmesi, grup liderliği ve etkili iletişim gibi becerileri de geliştirmişlerdir. Bulgulara dayanarak, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere bazı önerilerde bulunmak mümkündür. İngilizce öğretmenleri, öğrencilerde İngilizce konuşmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmeyi hedefleyerek, daha etkili konuşma öğretim uygulamalarını belirlemeye ve uygulamaya zaman ve çaba harcamalıdır. Sınıf dışı etkinlikleri İngilizce konuşma eğitimine entegre etmek, sınıf içi etkinliklere alışkın olan İngilizce öğrenenler için eğlenceli ve ilgi çekici olabilir. Ayrıca, hedef dili konuşmayı teşvik eden bir öğrenme ortamı oluşturmak doğal olarak önemlidir ve macera eğitiminin konuşma becerilerini geliştirme potansiyeli, bu tür öğrenme ortamı oluşturmak için uygundur. Bu nedenle, macera eğitimi göz ardı edilmemesi gereken kıymetli bir yaklaşımdır (Bauman, 2023).

Bu çalışma, okul dışı ve okul içi ortamların etkili eğitim ortamları olarak hizmet edebileceğini göstermektedir. Bu nedenle, okul yönetimleri, öğretmenleri okul bahçelerini öğrenme alanları olarak kullanmaları konusunda teşvik etmelidir. Ayrıca, iş birliğini ve iletişimi geliştiren bu yöntemle daha güvene dayalı bir sınıf ortamı yaratmak için macera eğitimi uygulamalarının disiplinler arası uygulamalara entegre edilmesini teşvik edebilirler. Öğretmenlere bu yaklaşım konusunda eğitim verilmesi, yaklaşımın uygulanmasını daha da destekleyecektir. Ayrıca bu çalışma, geleneksel olarak Beden Eğitimi ve Spor derslerinde kullanılan macera eğitiminin disiplinler arası olarak uygulanma potansiyelini vurgulamaktadır. Okul yönetimleri, eğitim deneyimini geliştirmek için beden eğitimi ve diğer alanlar arasında iş birliğini teşvik edebilir. Bu sayede okuldaki öğretmenler arasındaki iletişim ve iş birliği artabilir, bu da okulun genel atmosferini olumlu yönde etkiler.

Bu çalışmanın bulgularının İngilizce öğrenme ortamlarına katkıları göz önünde bulundurulduğunda, macera eğitimi etkinliklerinin öğrenme süreçlerine dâhil edilmesi konusunda politika yapıcılara da bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Günümüz eğitim politikaları, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeleri gerektiğini savunmaktadır (Allan vd., 2024; González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022). Türkiye'de, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (CEFR) uyumlu İngilizce öğretim müfredatı, iletişimsel yeterliliğin

temel bileşenleri olarak öğrenen özerkliği ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesini teşvik etmektedir (MEB, 2018). Bu çalışmanın bulguları, macera eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini ve öğrenen özerkliğini geliştirirken, onları hedef dile maruz kaldıkları bir öğrenme ortamında dili kullanmaya teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, doğanın ve çevrenin sürdürülebilirliğini teşvik etmek için doğa bilincinin artırılması gerekmektedir (Atorina vd., 2024; Şişman, 2024). Öğrenme ortamının sınıf dışı ortamlar olduğu bu çalışmada, öğrenciler sınıf dışı öğrenme ortamlarında doğanın bir parçası olabilecekleri, onu koruyabilecekleri ve ondan faydalanabilecekleri fikrini pekiştirebilirler. Bu nedenle geliştirilen öğretim programlarında sınıf dışı etkinliklere daha fazla yer verilmesi için çalışmalar yapılabilir. Ayrıca çalışmanın bulgularına göre macera eğitimi etkinliklerinin özellikle sınıf dışı ortamlarda yapılması sebebiyle öğrenciler kendilerine hareket alanı bulduklarını ve bunun kendilerini iyi hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Bu imkân özellikle kinestetik zekâsı baskın olan öğrenciler için bir öğrenme fırsatı olacağından, macera eğitimi gibi uygulamalı öğretim yaklaşımlarının kullanılması pedagojik açıdan önerilmektedir.

İleriye Dönük Araştırma Önerileri

Bu çalışmanın bulguları, sınırlılıkları ve çıkarımlarına dayanarak, gelecekteki araştırmalar için çeşitli önerilerde bulunmak mümkündür. Araştırmanın katılımcı grubunu 29 fen lisesi öğrencisi oluşturmaktadır. Sınırlı sayıda katılımcının dâhil edilebildiği bu çalışma, farklı deneysel uygulamalarla tekrar gerçekleştirilerek sonuçlar genellenebilir. Ayrıca, çalışmaya katılan öğrenciler ülke çapında yapılan liseye geçiş sınavında yüksek puanlar almış ve araştırmanın yapıldığı okulda eğitim almaya hak kazanmışlardır. Başka bir deyişle, bu öğrenciler öğrenmeye istekli, akademik başarısı yüksek bir öğrenci grubudur. Akademik başarı açısından farklı seviyelerdeki öğrencilere macera eğitimi etkinlikleri uygulanarak sonuçlar yinelenebilir. Dolayısıyla, sonuçlar tüm seviyelerdeki öğrenciler için genellenebilir. Ayrıca, çalışmaya katılanların aynı sınıftan olması ve birbirlerine aşina olmaları, grup etkinliklerinde gözlemlenen olumlu sonuçları etkilemiş olabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, örneklem birbirini tanımayan katılımcılardan oluşturularak katılımcıların ortak geçmişlerinin sürece etkisi incelenebilir.

Çalışmada uygulanan macera eğitimi etkinlikleri, araştırmanın yürütüldüğü okulun fiziksel olanaklarına göre uyarlanmıştır. Yapılan etkinlikler iki farklı macera eğitimi içeriğine sahip kitap (A Handbook of Ideas: Teaching Adventure Education ve A Handbook of Ideas: Teaching Adventure Education) ve 10. Sınıf İngilizce dersi kazanımları temel alınarak uyarlanmıştır. Bu nedenle etkinliklerin farklı olanaklara sahip ortamlarda ve farklı öğrenme çıktılarına hizmet edecek şekilde gerçekleştirilmesi bulguların test edilmesine yardımcı olabilir.

Ayrıca, etkinliklerin farklı etkinlik kitaplarına dayalı olarak hazırlanması içeriği daha da zenginleştirebilir.

Bu çalışma yarı deneysel bir niteliğe sahip olduğundan, bulguların geçerliğini artırmak ve küçük örneklem büyüklüğü, kontrol grubunun bulunmaması gibi metodolojik sınırlamaları gidermek amacıyla daha fazla deneysel araştırma yapılması önerilmektedir. Bu tür çalışmalar, daha genellenebilir sonuçlar elde edilmesini sağlayarak konunun daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

Abd Latip, N. A., Din, W. A., & Swanto, S. (2022). Exploring the relationship between listening self-efficacy and metacognitive awareness of listening strategies. *International Journal of Education, Psychology and Counseling, 7*(48), 492–500. https://doi.org/10.35631/ijepc.748037

Abdelhalim, S. M. (2024). From traditional writing to digital multimodal composing: Promoting high school EFL students' writing self-regulation and self-efficacy. *Computer Assisted Language Learning,* 1–30. https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2322148

Abduh, A., Jayadi, K., Basri, M., & Arham, M. (2022). Self-efficacy in speaking-based activities for art and design students. *International Journal of Language Education*, *6*(1), 91-100. https://doi.org/10.26858/ijole.v6i1.32384

Abdullah, A. T. H., Netra, I., & Hassan, I. (2024). Difficulties faced by undergraduate students in English public speaking at a Malaysian University. *Arab World English Journal*, *15*(1), 269-282. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol15no1.17

Abdullah, M. Y., Hussin, S., & Ismail, K. (2019). Investigating the effects of the flipped classroom model on Omani EFL learners' motivation level in English speaking performance. *Education and Information Technologies*, *24*(5), 2975–2995. https://doi.org/10.1007/s10639-019-09911-5

Adem, H., & Berkessa, M. (2022). EFL teachers' cognitions about teaching speaking skills. *GIST–Education and Learning Research Journal*, *24*, 65–94. https://doi.org/10.26817/16925777.1308

Afri, E., Marpaung, E. E., & Maulina, I. (2021). Enhancing students' speaking skills through debate techniques. *International Journal of English and Applied Linguistics (IJEAL)*, *1*(2), 141-146. https://doi.org/10.47709/ijeal.v1i2.1121

Afriadi, Z., Arifuddin, A., & Nuriadi, N. (2021). The implementation of authentic assessment in speaking skills at MTS As-Suyuthy Ireng. *Proceedings of the 2nd Annual Conference on Education and Social Science, Indonesia 556,* 242-244. https://doi.org/10.2991/assehr.k.210525.083

Afsahi, S. E., & Chalak, A. (2016). The effect of content-based approach in student vs. teacher-centered environment on improving speaking among Iranian intermediate EFL learners. *International Journal of English Linguistics*, *6*(7), 138-143. 10.5539/ijel.v6n7p138

Ahola, S., Malmberg, J., & Järvenoja, H. (2023). Investigating the relation of higher education students' situational self-efficacy beliefs to participation in group level regulation of learning during a collaborative task. *Cogent Education*, *10*(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2164241

Akhunzyanova, R., Zakirova, L., Ismagilova, Z., & Shakirova, R. (2018). Communicative situation type as one of the important factors in the study of English modal verbs by foreign language students. In *EDULEARN18 Proceedings* (pp. 5237-5244). IATED.

Akther, F. (2022). English for personal and career development and its importance for better employment opportunities. *Journal of Languages, Linguistics and Literary Studies, 2*(3), 95–100. https://doi.org/10.57040/jllls.v2i3.258

Albedry, B., Ammons, L., Marenus, M. W., Hammoud, D., Jandali, D., Chrzanowski, M., & Chen, W. (2023). The effects of an adventure education pilot study on social, emotional

learning, resilience, and physical activity among high school students. *American Journal of Health Education, 54*(5), 329-342. https://doi.org/10.1080/19325037.2023.2234976

Alfarhan, I. (2016). English as a global language and the effects on culture and identity. *American Research Journal of English and Literature, 1*, 1-6. https://doi.org/10.21694/2378-9026.16010

Allan, J. F., & McKenna, J. (2019). Outdoor adventure builds resilient learners for higher education: A quantitative analysis of the active components of positive change. *Sports, 7*(5), 1-17. https://doi.org/10.3390/sports7050122

Allan, J. F., Doran, A., Jones, R., & Farrell, S. (2024). Building resilience and well-being for post-covid adolescents through outdoor adventure. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-27. https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2312920

Al-Hassaani, M. A. A., & Qaid, F. M. A. (2021). Challenges and strategies in teaching speaking skills to the Yemeni EFL learners at Aden University: A case study. *Arab World English Journal*, *12*(1), 498–514. https://doi.org/10.24093/awej/vol12no1.32

Al-Rashidi, A. H., Asif, M., Vanani, M. G., & Aberash, A. (2022). Learner-oriented assessment (LOA) practice: The comparative study of self-assessment, peer assessment, and teacher assessment on EFL learners' writing complicity, accuracy, and fluency (CAF), speaking CAF, and attitude. *Language Testing in Asia*, *12*(1), 1-22. https://doi.org/10.1186/s40468-022-00209-x

Amiruddin, A. (2022). English speaking's barriers of foreign learners. *Jurnal Riset Tindakan Indonesia*, *7*(3), 495-498. https://doi.org/10.29210/30032073000

Anam, S. U., & Stracke, E. (2020). The role of self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language among young Indonesians. *TESOL Journal*, *11*(1), 1-12. https://doi.org/10.1002/tesj.440

Ang, R. P., Farihah, N., & Lau, S. (2014). An outcome evaluation of the implementation of the Outward Bound Singapore five-day "intercept" program. *Journal of Adolescence, 37*(6), 771–778. Portico. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.003

Anh, K. H., Dong, M. H., & Trang, N. H. (2022). An investigation into English-majored students' self-assessment of their speaking performance. *International Journal of Instruction*, *15*(3), 191-208. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15311a

Ardiyansah, T. Y. (2019). Analysis of speaking assessment in ESP speaking class. *Journal of English Teaching, Literature, and Applied Linguistics*, *3*(1), 24-28. https://doi.org/10.30587/jetlal.v3i1.857

Asakereh, A., & Dehghannezhad, M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skills achievement. *Issues in Educational Research*, *25*(4), 345-363.

Atayeva, M., Basikin, M., Kassymova, G. K., Sydyk, L., Triyono, M. B., Arpentieva, M. R., & Vladimirovna, K. Y. (2019). Improving students'self efficacy in speaking English by using group-presentation. *Bulletin the National Academy of Sciences of The Republic of Kazakhstan*, *6*, 222–230. https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.165

Atorina, V., Imber, V., Viktorenko, I., Balakirieva, V., & Loboda, O. (2024). Environmental awareness for teachers: A sustainable future. *Revista Amazonia Investiga*, *13*(74), 165-179. https://doi.org/10.34069/ai/2024.74.02.14

Aziez, F., Nita, A., Istikharoh, L., & Sotlikova, R. (2024). Analyzing the development of university English students' speaking fluency. *Journal of English and Education (JEE), 10*(2), 111–136. https://doi.org/10.20885/jee.v10i2.36345

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.

Bailey, K. M. (2005). Practical English language teaching: Speaking. McGraw-Hill.

Baker, L. (2006). Observation: A complex research method. *Library Trends*, *55(1),* 171-189. https://doi.org/10.1353/lib.2006.0045

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692

Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *13*(2), 158–166. https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158

Bauman, S. R. (2023). *Fear turned to laughter: L2 development and speaking anxiety in adventure education* [Master's thesis]. Michigan State University

Beightol, J., Jevertson, J., Carter, S., Gray, S., & Gass, M. (2012). Adventure education and resilience enhancement. *Journal of Experiential Education*, *35*(2), 307-325. https://doi.org/10.5193/jee35.2.307

Bernhardt, P. E. (2015). 21st century learning: Professional development in practice. *The Qualitative Report, 20*(1), 1-19. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.1419

Berry, M. (2011). Planning adventure education: Fail to prepare, prepare to fail. In M. Berry & C. Hodgson (Ed.), *Adventure Education: An introduction* (pp. 24–45). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203856758

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brown, A. V. (2006). *Students´ and teachers´ perceptions of effective teaching in the foreign language classroom: A comparison of ideals and ratings* [Unpublished Doctoral Dissertation]. The University of Arizona.

Brown, C. L., Lewis, O. J., McCarty, D. L., Ketchum, K. G., & Fox, S. B. (2024). Promoting leadership in prospective first-generation college students using outdoor adventure. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning,* 1–18. https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2428677

Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson.

Budiarto, ., Rasyid, Y., & Lustyantie, N. (2019). Combining think-pair-share and role-play techniques for improving English speaking skill. *Proceedings of the International Conference on Education, Language and Society, Thailand,* 91-101. https://doi.org/10.5220/0008994300910101

Bui, L. (2023). Some techniques to improve English speaking skills for non-English major students at Tan Trao University. *Scientific Journal of Tan Trao University*, *9*(1), 77-82. https://doi.org/10.51453/2354-1431/2022/870

Bunyan, P. (2011). Models and milestones in adventure education. In M. Berry & C. Hodgson (Ed.), *Adventure Education: An introduction* (pp. 5–23). Rooutledge. https://doi.org/10.4324/9780203856758

Burns, R. C., Janowicz, L., Cardozo Moreira, J., Pierskalla, C., Andrew, R., & Smaldone, D. (2023). Adventure recreation camp: An informal education methodology used to educate youth. *Journal of Park & Recreation Administration*, *41*(3), 101-110. https://doi.org/10.18666/jpra-2023-11581

Cambridge Dictionary. (n.d.). In Dictionary. Cambridge. org. Retrieved April 14, 2025, from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/adventure

Cambridge Dictionary. (n.d.). In Dictionary. Cambridge. org. Retrieved December 23, 2023, from https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/speaking

Chang, Y. (2021). Engaging in autonomous learning in the outdoors: Final expedition and youth autonomy. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, *24*(2), 191–214. https://doi.org/10.1007/s42322-021-00077-8

Chen, Y. (2020). Correlation between self-efficacy and English performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, *15*(08), 223-234. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i08.13697

Chen, J., Zhang, L. J., & Chen, X. (2022). L2 learners' self-regulated learning strategies and self-efficacy for writing achievement: A latent profile analysis. *Language Teaching Research*, *0*(0)1-22. https://doi.org/10.1177/13621688221134967

Chiedu, R. E., & Omenogor, H. D. (2014). The concept of reliability in language testing: Issues and solutions. *Journal of Resourcefulness and Distinction*, *8*(1), 1-9.

Christian, D. D., McMillion, P., Brown, C. L., Schoonover, T. J., & Miller, B. A. (2021). Using adventure therapy to improve self-efficacy of middle school students. *Journal of School Counseling*, *19*(26), 1–44. http://www.jsc.montana.edu/articles/v19n26.pdf

Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, *6*(4), 284 – 290. https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284

Clarke, V. & Braun V., (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(3), 297-298. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613

Coates, J. K., & Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's forest school experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, *45*(1), 21–40. https://doi.org/10.1002/berj.3491

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge Academic.

Collí Novelo, D., & Becerra Polanco, M. (2017). The use of voice message to increase oral communication self-efficacy beyond the classroom. *EDULEARN17 Proceedings*, Spain, 3197-3202 . https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.1679

Cooley, S. J., Burns, V. E., & Cumming, J. (2016). Using outdoor adventure education to develop students' groupwork skills. *Journal of Experiential Education*, *39*(4), 329–354. https://doi.org/10.1177/1053825916668899

Creswell, J. W., (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. (3rd ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research* (1st ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.

Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.

Çalık, M. (2013). Effect of technology-embedded scientific inquiry on senior science student teachers' self-efficacy. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 9*(3), 223-232. https://doi.org/10.12973/eurasia.2013.931a

Dao, T. T., & Thu, N. T. H. (2020). Enhancing communication competence via assessment activities of speaking skills from communicative approach. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, *23*(2), 293-303. https://doi.org/10.24071/llt.v23i2.2497

Davidson, C., & Ewert, A. (2022). Exploring mental health outcome variables in outdoor adventure and experiential education. *Journal of Experiential Education*, *47*(2), 185-190. https://doi.org/10.1177/10538259231226315

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Touchstone.

Dewi, A. K., Lestari, S. M. P., & Sandayanti, V. (2023). Can self-efficacy have a role in learning interest. *Psikostudia: Jurnal Psikologi*, *12*(2), 302-308. https://doi.org/10.30872/psikostudia.v12i2.10829

DeVellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.). Sage Publications.

Down, M., Picknoll, D., Piggott, B., Hoyne, G., & Bulsara, C. (2023). "I love being in the outdoors": A qualitative descriptive study of outdoor adventure education program components for adolescent wellbeing. *Journal of Adolescence*, *95*(6), 1232-1244. https://doi.org/10.1002/jad.12197

Down, M. J., Picknoll, D., Hoyne, G., Piggott, B., & Bulsara, C. (2024). e-Delphi in the outdoors: Stakeholder contributions to the development of a wellbeing-focused outdoor adventure education intervention program. *Health Promotion Journal of Australia, 35*(2), 470-480. https://doi.org/10.1002/hpja.777

Drajati, N. A. (2018). Photovoice: Exploring the role of teacher's question for university students' fluency in speaking class. *JSSH (Jurnal Sains Sosial Dan Humaniora), 2*(1), 17. https://doi.org/10.30595/jssh.v2i1.2160

Duy Anh, N. P. & Huynh Nga, N. T. (2023). An investigation into difficulties in listening and speaking English as a foreign language. *Journal of Thu Dau Mot University*, *5*(2), 241–250. https://doi.org/10.37550/tdmu.ejs/2023.02.412

Ekmekçi, E. (2023). Pursuing a standardized content of a CALL course for pre-service EFL teachers: The procedure, impacts, and reflections, *Computer Assisted Language Learning*, *36*(5-6), 1005-1039. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1968913

Elliott, A. C., & Woodward, W. A. (2007). *Statistical analysis quick reference guidebook. SAGE Publications*. https://doi.org/10.4135/9781412985949.

Elyani, E. P., Al Arief, Y., Amelia, R., & Asrimawati, I. F. (2022). Enhancing students' speaking skill through digital storytelling. *Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures, 5*(2), 105-112. https://doi.org/10.20527/jetall.v5i2.14330

Escobar, M., Majewski, H. M., Qazi, M., & Rawajfih, Y. (2023). Self-efficacy in STEM. *International Encyclopedia of Education 4,* 388–394. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.13049-0

Ewert, A., & Garvey, D. (2007). Philosophy and theory of adventure education. In Prouty, D., Panicucci, J., & Collinson, R. (Ed.), *Adventure education: Theory and applications (pp.19-31).* Human Kinetics.

Fang, B.-B., Lu, F. J. H., Gill, D. L., Liu, S. H., Chyi, T., & Chen, B. (2021). A systematic review and meta-analysis of the effects of outdoor education programs on adolescents' self-efficacy. *Perceptual and Motor Skills*, *128*(5), 1932–1958. https://doi.org/10.1177/00315125211022709

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage.

Francis, N. J., Allen, M., & Thomas, J. (2022). *Using group work for assessment–an academic's perspective.* Advance HE, Heslington.

Fu, J. S., & Yang, S. H. (2019). Exploring how YouGlish facilitates EFL learners' speaking competence. *Journal of Educational Technology & Society*, *22*(4), 47-58. https://www.jstor.org/stable/26910184

Ganea, V., & Grosu, E. F. (2020). Development of social abilities in school through adventure education. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 7,* 423-431. https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.06.42

Garcia, E. P., & Manzano, M. J. S. (2015). Situational factors influencing learner motivation towards developing the speaking skill in the EFL classroom. *RAEL: Revista Electrónica De Lingüística Aplicada*, *14*(1), 82-95.

Gargano, V., & Harper, N. J. (2024). Helping factors in outdoor adventure education: An exploration of how they vary across intervention stages of group process during an expedition. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *24*(3), 386-399. https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2070229

Gass, M. A., & Stevens, C. A. (2007). Facilitating the adventure process. In Prouty, D., Panicucci, J., & Collinson, R. (Ed.), *Adventure education: Theory and applications* (pp. 103-123). Human Kinetics.

Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, *10*(2), 486–489. https://doi.org/10.5812/ijem.3505

Gill, A., Osborne, M., & McPherson, G. (2022). Sources of self-efficacy in class and studio music lessons. *Research Studies in Music Education, 46*(1), 4–27. https://doi.org/10.1177/1321103x221123234

Ginther, A. (2012). Assessment of speaking. *The Encyclopedia of Applied Linguistics,* 1-8. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0052

González-Pérez, L. I., & Ramírez-Montoya, M. S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st century skills frameworks: Systematic review. *Sustainability*, *14*(3), 1493. https://doi.org/10.3390/su14031493

Gray, P., Hodgson, C., & Heaney, C. (2011). Enhancing professional development for the adventure educator. In Hodgson, C., & Berry, M. (Ed.). *Adventure education: An introduction* (236–255). Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9780203856758

Greenaway, R. (1993). Reviewing adventure activities. *The Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, *10*(1), 11-13.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, *11*(3), 255–274. https://doi.org/10.3102/01623737011003255

Guo, H., & Li, D. (2024). The effect of electronic portfolio-based writing instruction on the second language writing performance and writing self-efficacy of EFL learners: A mixed methods study. *Sage Open*, *14*(2), 1-18. https://doi.org/10.1177/21582440241257697

Gwet, K. (2001). *Handbook of inter-rater reliability* (5th ed.). Agreestat Analytics.

Hammerquist, D., & Pulju, M. L. (2013). Outdoor adventure education: An underutilized tool for student affairs. *Journal of Student Affairs*, *22*, 29-34.

Han, H., Islam, M. H., & Ferdiyanto, F. (2023). An analysis of student's difficulties in English speaking, a descriptive study. *EDUTEC: Journal of Education And Technology*, *6*(4), 497-503. https://doi.org/10.29062/edu.v6i4.579

Handayani, W. (2018). Grammar usage in public speaking. *Journal Polingua: Scientific Journal of Linguistic Literatura and Education*, *2*(2), 81–85. https://doi.org/10.30630/polingua.v2i2.38

Hao, X., & Chen, H. (2024). The effect of co-regulation on English public speaking self-efficacy in collaborative oral presentations. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1-10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1423607

Harris, D. P. (1974). *Testing English as a second language*. McGrawHill Book Company.

Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and outward bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, *67*(1), 43–87. https://www.jstor.org/stable/1170619

Helegda, L.C., Correia, W.B., Oliveira, C.D., Bento-Santos, A., & Antonio-Santos, J. (2019). Adventure activities as a content in physical education: A new proposal to schools. *Fiep Bulletin- Online*, *89*(1), 63–65. https://doi.org/10.16887/89.a1.11

Hoesny, M. U., Setyosari, P., Praherdhiono, H., & Suryati, N. (2023). The correlation of speaking self-efficacy, speaking proficiency, and gender in ESP context. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *13*(2), 191-199. https://doi.org/10.47750/pegegog.13.02.23

Holland, W. H., Powell, R. B., Thomsen, J. M., & Monz, C. A. (2018). A systematic review of the psychological, social, and educational outcomes associated with participation in wildland recreational activities. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, *10*(3), 197–225. https://doi.org/10.18666/JOREL-2018-V10-I3-8382

Holland, W. H., Powell, R. B., Holland, K. K., Garst, B. A., Baldwin, E. D., & Quigley, C. F. (2024). The influence of experiential wilderness-based professional development on educator character and practices. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, *27*(2), 341–362. https://doi.org/10.1007/s42322-023-00124-6

Hollander, M., & Wolfe, D. A. (1999). *Nonparametric statistical methods*. (2nd. ed.)Wiley.

Homayouni, M. (2022). Peer assessment in group-oriented classroom contexts: On the effectiveness of peer assessment coupled with scaffolding and group work on speaking skills and vocabulary learning. *Language Testing in Asia*, *12*(1), 1-23. https://doi.org/10.1186/s40468-022-00211-3

Huang, W. C. (2024). Influence of enhanced self-efficacy on English performance through English medium instruction: A mixed methods research. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 9*(1), 1–26. https://doi.org/10.1186/s40862-024-00255-3

Hung, D. M., & Mai, L. T. T. (2020). High school teachers' perceptions and implementations of group work in English-speaking classes. *International Journal of Instruction, 13*(2), 445–462. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13231a

Hunt, L. F. (2007). Portable adventure activities. In Prouty, D., Panicucci, J., & Collinson, R. (Ed.), *Adventure education: Theory and applications* (pp. 127–139). Human Kinetics.

Illeris, K. (2007). What do we actually mean by experiential learning?. *Human Resource Development Review*, *6*(1), 84–95. https://doi.org/10.1177/1534484306296828

Iman, J. N. (2017). Debate instruction in EFL classroom: Impacts on the critical thinking and speaking skill. *International Journal of Instruction*, *10*(4), 87-108. https://doi.org/10.12973/iji.2017.1046a

In, J. (2017). Introduction of a pilot study. *Korean Journal of Anesthesiology, 70*(6), 601-605. https://doi.org/10.4097/kjae.2017.70.6.601

Inayah, N., Komariah, E., & Nasir, A. (2019). The practice of authentic assessment in an EFL speaking classroom. *Studies in English Language and Education*, *6*(1), 152–162. https://doi.org/10.24815/siele.v6i1.13069

Irsyad, S. F., & Zaim, M. (2022, February). Teachers' and students' needs for authentic assessment for speaking skills in online learning. In *67th TEFLIN International Virtual Conference & the 9th ICOELT 2021 (TEFLIN ICOELT 2021)* (pp. 292-295). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/assehr.k.220201.052

Ismail, S. M., Nikpoo, I., & Prasad, K. D. V. (2023). Promoting self-regulated learning, autonomy, and self-efficacy of EFL learners through authentic assessment in EFL classrooms. *Language Testing in Asia*, *13*(1), 1–20. https://doi.org/10.1186/s40468-023-00239-z

Jacobs, A., & Kamohi, L. (2017). The effect of self-efficacy improvement on the effectiveness of project managers in contemporary organisations. *Universal Journal of Management, 5*(8), 404–411. https://doi.org/10.13189/ujm.2017.050805

Janzen, K. J., Jeske, S., MacLean, H., Harvey, G., Nickle, P., Norenna, L., Holtby, M., & McLellan, H. (2016). Handling strong emotions before, during, and after simulated clinical experiences. *Clinical Simulation in Nursing*, *12*(2), 37–43. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2015.12.004

Jawhar Awla, N., & Muhammed Haji, N. (2023). Investigating the implementation of the student-centred approach in EFL speaking classroom. *The Journal of University of Duhok, 26*(1), 750–767. https://doi.org/10.26682/hjuod.2023.26.1.47

Jiang, C. (2023). Chinese undergraduates' English reading self-efficacy, intrinsic cognitive load, boredom, and performance: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology, 14*, 1-10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093044

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112–133. https://doi.org/10.1177/1558689806298224

Juwita, C. P., Damayanti, R., & Aras, D. (2023). Self-efficacy resources program for behavior changes: A systematic literature review. *Nursing Management*, *54*(5S), 29-35. https://doi.org/10.1097/nmg.0000000000000013

Jørring, A. H., Bølling, M., Nielsen, G., Stevenson, M. P., & Bentsen, P. (2020). Swings and roundabouts? Pupils' experiences of social and academic well-being in education outside the classroom. *Education 3–13*, *48*(4), 413–428. https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1614643

Kao, Y. T. (2020). A comparison study of dynamic assessment and nondynamic assessment on EFL Chinese learners' speaking performance: Transfer of learning. *English Teaching & Learning*, *44*(3), 255–275. https://doi.org/10.1007/s42321-019-00042-1

Karam, Z. N., & Al Kassab, M. M. (2023). Factors affecting the motivation of students speaking skills' progress. *Advances and Applications in Statistics*, *86*(2), 157-166. https://doi.org/10.17654/0972361723021

Karpovich, I., Sheredekina, O., Krepkaia, T., & Voronova, L. (2021). The use of monologue speaking tasks to improve first-year students' English-speaking skills. *Education Sciences*, *11*(6), 1-16. https://doi.org/10.3390/educsci11060298

Karppinen, S. J. A. (2012). Outdoor adventure education in a formal education curriculum in Finland: Action research application. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, *12*(1), 41–62. https://doi.org/10.1080/14729679.2011.569186

Kelly, J., & Potter, J. (2011). Adventure education: Physical exercise and health. In M. Berry & C. Hodgson (Ed.), *Adventure Education: An introduction* (pp. 146-165). Rooutledge. https://doi.org/10.4324/9780203856758

Keskin, M. T., Alagül, Ö., & Gürsel, F. (2024). Self-discovery and life skill building through holistic learning in high school students. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *24*(2), 175-186. https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2100798

Khan, A. S., & Iqbal, N. (2020). Self-efficacy: A predictor of success. *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*, *8*(1), 30-35. https://doi.org/10.21015/vtess.v6i2.226

Khatib, F. M. M., & Maarof, N. (2015). Self-efficacy perception of oral communication ability among English as a second language (ESL) technical students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *204*, 98–104. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.121

Kim, H. I. (2020). The effects of experience abroad, English self-efficacy, and proficiency on the L2 motivational selves: A study of Korean EFL university students. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *14*(3), 259–272. https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1579218

Koizumi, R., & In'nami, Y. (2013). Vocabulary knowledge and speaking proficiency among second language learners from novice to intermediate levels. *Journal of Language Teaching and Research, 4*(5). https://doi.org/10.4304/jltr.4.5.900-913

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* (2nd ed.) Pearson Education.

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2014). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg and L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 227-247). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410605986-9

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, *4*(2), 193-212. https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566

Koparmal, S., & Lane, J. F. (2024). Using nature journals to support students' motivation for writing in an English as a foreign language classroom. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-13. https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2425963

Koszałka-Silska, A., Korcz, A., & Wiza, A. (2021). The impact of physical education based on the adventure education programme on self-esteem and social competences of adolescent boys. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(6), 1-14. https://doi.org/10.3390/ijerph18063021

Köroğlu, Z. Ç. (2021). Using digital formative assessment to evaluate EFL learners' English speaking skills. *GIST–Education and Learning Research Journal*, *22*, 103-123. https://doi.org/10.26817/16925777.1001

Kuo, M., Barnes, M. R., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305

Kurmanova, A. K., & Kapantaikyzy, S. (2023). The role of communicative exercises in increasing the level of practical knowledge of the Kazakh language. *Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University Philological Series*, (2), 93-104. https://doi.org/10.59102/kufil/2023/iss2pp93-104

Kurniatillah, R. E., Rafika, Z., Husna, N., Hidayat, D. N., & Fitriah, F. (2022). Assessing students' speaking ability using communicative language testing approach on secondary level in the pandemic era. *Edukatif : Jurnal Ilmu Pendidikan*, *4*(3), 3927–3937. https://doi.org/10.31004/edukatif.v4i3.2766

Laoli, A. (2021). Improving English speaking skills through debate methods in students' junior high school. *Edukatif : Jurnal Ilmu Pendidikan, 3*(6), 5240–5246. https://doi.org/10.31004/edukatif.v3i6.1706

Lewis, L. H., & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 5–16. https://doi.org/10.1002/ace.36719946203

Li, C., & Zhang, L. J. (2023). The development of accuracy and fluency in second language (L2) speaking related to self-efficacy through online scaffolding: A Latent growth curve modeling analysis. *Journal of Psycholinguistic Research*, *52*(5), 1371-1395. https://doi.org/10.1007/s10936-023-09950-7

Li, C., & Yu, H. (2024). Multidimensional trajectories of Chinese undergraduates' English speaking self-efficacy: Developmental patterns and influencing factors. *System, 125*, 1–15. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103401

Li, Y. (2023). The effect of online collaborative writing instruction on enhancing writing performance, writing motivation, and writing self-efficacy of Chinese EFL learners. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1–15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1165221

Lin, C. H., & Shih, J. L. (2015). Evaluations to the gamification effectiveness of digital game-based adventure education course-GILT. *Journal of e-Learning and Knowledge Society, 11*(3), 41-58. https://doi.org/10.20368/1971-8829/1068

Lin, Y. J., & Wang, H. C. (2021). Using virtual reality to facilitate learners' creative self-efficacy and intrinsic motivation in an EFL classroom. *Education and Information Technologies*, *26*(4), 4487-4505. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10472-9

Liu, H., Li, X., & Yan, Y. (2023). Demystifying the predictive role of students' perceived foreign language teacher support in foreign language anxiety: The mediation of L2 grit. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-14. https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2223171

Lowe, N. K. (2019). What is a pilot study? *Journal of Obstetric, Gynecologic & Neonatal Nursing, 48*(2), 117–118. https://doi.org/10.1016/j.jogn.2019.01.005

Lynch, M. L., Ngoc Vu, H., Anh, D. N., Nguyen, Z., & Huyền, N. K. (2024). A qualitative study on university student learning as part of an outdoor leadership course in Vietnam. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-22. https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2401888

Lysenko, L. O. (2022). Enhancing an effective approach of the productive language skills of advanced students. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, *207*, 194-197. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-194-197

Ma, R., Henrichsen, L. E., Cox, T. L., & Tanner, M. W. (2018). Pronunciation's role in English speaking-proficiency ratings. *Journal of Second Language Pronunciation, 4*(1), 73–102. Portico. https://doi.org/10.1075/jslp.00004.ma

Ma, Y. (2022). The triarchy of L2 learners' emotion, cognition, and language performance: Anxiety, self-efficacy, and speaking skill in lights of the emerging theories in SLA. *Frontiers in Psychology, 13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1002492

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in an L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal, 82*(4), 545-562. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x

Madjid, M. (2020). Improving speaking skill by using group work method. *Jurnal Lingua Applicata*, *3*(1), 1-9. https://doi.org/10.22146/jla.50732

Mann, J., Gray, T., & Truong, S. (2023). Does growth in the outdoors stay in the outdoors? The impact of an extended residential and outdoor learning experience on student motivation, engagement and 21st-century capabilities. *Frontiers in Psychology, 14, 1-15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1102610

Marschan-Piekkari, R., & Reis, C. (2004). Language and languages in cross-cultural interviewing. In Marschan-Piekkari, R. & Welch, C. (Eds.), *Handbook of qualitative research methods for ınternational business (*pp. 224–226). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781781954331.00027

Masruddin, M. (2018). The efficacy of using short video through group work in teaching speaking to Indonesian English as foreign language (EFL) students. *Arab World English Journal (AWEJ), 9*(3), 282-293. https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no3.19

Mateer, T. J., Pighetti, J., Taff, B. D., & Allison, P. (2022). Outward bound and outdoor adventure education: A scoping review, 1995-2019. *Annales Kinesiologiae*, *13*(2), 143-181. https://doi.org/10.35469/ak.2022.368

Matsuoka, R. (2006). *Japanese college students' willingness to communicate in English* [Unpublished doctoral dissertation]. Temple University.

McKenzie, M. D. (2000) How are adventure education program outcomes achieved?: A review of the literature. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 5*, 19–27. https://doi.org/10.1007/BF03400637

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.

Mehl, M. R., Vazire, S., Ramírez-Esparza, N., Slatcher, R. B., & Pennebaker, J. W. (2007). Are women really more talkative than men? *Science, 317*, 81–82. https://doi.org/10.1126/science.1139940

Mehrajuddin, Mr., & Wani, S. H. (2022). Importance of English language in present epoch. *International Journal of Research Publication and Reviews, 3*(5), 592–593. https://doi.org/10.55248/gengpi.2022.3.5.7

Melian, O. H., & Solihat, M. R. (2019). Analyzing students' speaking activities in teaching learning process using stad method. *Professional Journal of English Education, 2*(3), 257-262.

Menggo, S., & Gunas, T. (2022). College student's perception of performance-based assessment use in boosting speaking ability. *International Journal of Language Education, 6*(4), 423-436. https://doi.org/10.26858/ijole.v6i4.22910

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Milania-Apsari, T., Wachyudi, K., & Mobit, M. (2022). Vocational high school students' challenges in practicing English speaking skills. *Journal of Academia in English Education, 3*(2), 206–222. https://doi.org/10.32505/jades.v3i2.5009

Millî Eğitim Bakanlığı Okullarda Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Yönerge. (2017, 7 Mart). T.C. Resmî Gazete (Sayı: 14168703-10.06.02-E2975829). Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1833.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018, Ocak). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi, Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018, Ekim). 2023 Vizyonu. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği. (2023, 9 Eylül). Resmi Gazete (Sayı:32304) Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm

Milliner, B., & Dimoski, B. (2021). The effects of a metacognitive intervention on lower-proficiency EFL learners' listening comprehension and listening self-efficacy. *Language Teaching Research, 28*(2), 679–713. https://doi.org/10.1177/13621688211004646

Mirici, İ. H., & Şengül, F. (2020). Assessment in EFL classes based on the CEFR principles. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 9*(2), 252–263. https://doi.org/10.14686/buefad.655985

Moe, M., Hnin, Z., & Myint, K. (2019). Developing the student's English speaking skills using communicative activities methods. *International Peer-Reviewed Journals, 3*(2), 320-324. https://doi.org/10.7763/ijssh.2012.v2.164

Mofareh A., A. (2019). Difficulties facing students in English language conversation. *International Research in Higher Education, 4*(3), 51-57. https://doi.org/10.5430/irhe.v4n3p51

Mohd Zamri, Z., & Narasuman, S. (2023). The effect of blended learning models on ESL students' self-efficacy and proficiency. *Language, Linguistics, Literature: The Southeast Asian Journal of English Language Studies, 29*(1), 139–153. https://doi.org/10.17576/3l-2023-2901-10

Moon, M. D. (2019). Triangulation: A method to increase validity, reliability, and legitimation in clinical research. *Journal of Emergency Nursing, 45*(1), 103-105. https://doi.org/10.1016/j.jen.2018.11.004

Motallebzadeh, K., Ahmadi, F., & Hosseinnia, M. (2018). Relationship between 21st century skills, speaking and writing skills: A structural equation modelling approach. *International Journal of Instruction, 11*(3), 265-276. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11319a

Moussa N.M. (2023). Promoting academic achievement: The role of self-efficacy in predicting students' success in the higher education settings. *Psychological Science and Education. 28*(2), 18–29. https://orcid.org/0000-0003-1342-8201

Mulyanto, H., Azizam, E. S. H. B., & Jusoh, J. (2022). Self-efficacy of Indonesian English foreign language learners in speaking English. *International Journal of English and Applied Linguistics (IJEAL), 2*(3), 459-468. https://doi.org/10.47709/ijeal.v2i3.1884

Muñoz-Alcón, A. I., Barahona-Esteban, M. N., & Trullén-Galve, F. (2023). Assessing foreign-language students' speaking performance through a digital platform: Challenges and findings. *Education Sciences, 13*(10), 1039. https://doi.org/10.3390/educsci13101039

Muthuswamy, V. V., & Ramu, K. (2023). Role of English language enjoyment and cultural intelligence to improve English language self-efficacy and academic performance of international students. *Eurasian Journal of Applied Linguistics, 9*(3), 155-167. http://dx.doi.org/10.32601/ejal.903014

Mutz, M., & Müller, J. (2016). Mental health benefits of outdoor adventures: Results from two pilot studies. *Journal of Adolescence, 49*, 105-114. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.009

Mutz, M., & Müller, J. (2020). From experiences to outcomes: Conditions and mechanisms of effective outdoor and adventure education camps for youths. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*, 847-868. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00960-y

Mygind, L., Kjeldsted, E., Hartmeyer, R., Mygind, E., Bølling, M., & Bentsen, P. (2019). Mental, physical and social health benefits of immersive nature-experience for children and adolescents: A systematic review and quality assessment of the evidence. *Health & Place, 58, 1-19.* https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2019.05.014

Myhre, T. S., & Fiskum, T. A. (2021). Norwegian teenagers' experiences of developing second language fluency in an outdoor context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 21*(3), 201–216. https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1769695

Neill, J. T. (1997, January 20-24). Outdoor education in the schools: What can it achieve? [Oral presentation]. *10th National Outdoor Education Conference*, Sydney, Australia.

Neon, M. I. (2024). Fluency as a marker of speaking skills in Bangladesh: Blind language proficiency evaluations. *TESOL Bangladesh Journal (TBJ), 1*(1), 151–173. https://doi.org/10.69907/tbj.v1i1.66

Neville, I. A., Petrass, L. A., & Ben, F. (2023). The impact of an outdoor learning experience on the development of English creative writing skills: An action research case study of year 7 and 8 secondary school students in Australia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 23*(2), 132–145. https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1983445

Nguyen, N. H. T. (2023). Some effective ways to improve speaking skill of English majored freshmen at Tay Do University in Viet Nam. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies, 4*(1), 40–57. https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0092

Nikbay-Arslantaş, Ç., & Bavlı, B. (2022). School-based outdoor education: A neglected practice at secondary level. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 24*(2), 270–286. https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2143385

O'Connor, L. (2024). 'People-in-environments' taking the classroom to the community: Evaluation of a collaborative problem-based community learning model for social work students. *Social Work Education*, 1–18. https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2416923

Oliveira, M., Bitencourt, C. C., Santos, A. C., & Teixeira, E. K. (2015). Thematic content analysis: Is there a difference between the support provided by the MAXQDA® and NVivo® software packages? *Revista De Administração Da UFSM, 9*(1), 72–82. https://doi.org/10.5902/1983465911213

Omari, O., Moubtassime, M., & Ridouani, D. (2020). Factors affecting students' self-efficacy beliefs in Moroccan higher education. *Journal of Language and Education, 6*(3), 108–124. https://doi.org/10.17323/jle.2020.9911

Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem-solving, and role-playing). *International Journal of Social Science and Humanity, 2(6),* 533. https://doi.org/10.7763/ijssh.2012.v2.164

Owen, E. A., Razali, A. B., Samad, A. A., & Noordin, N. (2019). Enhancing Libyan students' English speaking performance through language game and information gap activities. *Problems of Education in the 21st Century, 77*(1), 110. https://doi.org/10.33225/pec/19.77.110

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 139-158. https://doi.org/10.1080/10573560308222

Pallant, J. (2010). *Survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS.* (4th ed.) Allen & Unwin.

Panicucci, J. (2007). Cornerstones of adventure education. In Prouty, D., Panicucci, J., & Collinson, R. (Ed.), *Adventure education: Theory and applications* (pp. 33-48). Human Kinetics.

Passiatore, Y., Pirchio, S., Oliva, C., Panno, A., & Carrus, G. (2019). Self-efficacy and anxiety in learning English as a foreign language: Singing in class helps speaking performance. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 20,* 121-138. https://doi.org/10.7358/ecps-2019-020-passi

Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., Arora, M., Azzopardi, P., Baldwin, W., Bonell, C., Kakuma, R., Kennedy, E., Mahon, J., McGovern, T., Mokdad, A. H., Patel, V., Petroni, S., Reavley, N., Taiwo, K., … Viner, R. M. (2016). Our future: A Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet, 387*(10036), 2423–2478. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd. ed.). Sage.

Payaprom, S. (2022). Investigating the relationship among metacognitive awareness, self-efficacy, and EFL learners' listening comprehension performance. *Theory and Practice in Language Studies, 13*(1), 27–34. https://doi.org/10.17507/tpls.1301.04

Phipps, J. (2023). A mixed-method analysis of self-efficacy for speaking with university EFL learners. *The Language Learning Journal, 52*(6), 1–17. https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2227866

Potter T. G., Socha T. L., &. O'Connell, T. S. (2012) Outdoor adventure education (OAE) in higher education: Characteristics of successful university degree programmes. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, *12*(2), 99-119, https://doi.org/10.1080/14729679.2011.591912

Prayudha, J. & Pradana, A. (2023). An analysis of students' difficulties in English conversation practice. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature, 2*(3), 215-222. https://doi.org/10.54012/jcell.v2i3.119

Prince, H., & Cory-Wright, J. (2022). Outdoor education as a deep education for global sustainability and social justice. In Petry, Karen and de Jong, Johan, (Eds.) *Education in sport and physical activity: Future directions and global perspectives* (pp. 49-60). Taylor and Francis.

Prouty, D. (2007). Introduction to adventure education. In Prouty, D., Panicucci, J., & Collinson, R. (Ed.), *Adventure education: Theory and applications* (pp.3-16). Human Kinetics.

Rahimi, M., & Fathi, J. (2022a). Employing e-tandem language learning method to enhance speaking skills and willingness to communicate: The case of EFL learners. *Computer Assisted Language Learning*, *37*(4), 924–960. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2064512

Rahimi, M., & Fathi, J. (2022b). Exploring the impact of wiki-mediated collaborative writing on EFL students' writing performance, writing self-regulation, and writing self-efficacy: A mixed methods study. *Computer Assisted Language Learning*, *35*(9), 2627–2674. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1888753

Rahmat, N. H., Shahabani, N. S., & Ibrahim, I. W. (2020). Functions of speaking in English language and speaking anxiety. *European Journal of English Language Teaching, 6*(1), 87-103. https://doi.org/10.46827/ejel.v6i1.3360

Raj Sharma, L. (2024). Exploring the landscape of challenges and opportunities in teaching speaking skills. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Studies*, *4*(3), 74–78. https://doi.org/10.62225/2583049x.2024.4.3.2745

Ramírez Ortiz, S. M., & Artunduaga Cuéllar, M. T. (2018). Authentic tasks to foster oral production among English as a foreign language learners. *HOW, 25*(1), 51–68. https://doi.org/10.19183/how.25.1.362

Rao, P. S. (2019). The role of English as a global language. *Research Journal of English, 4*(1), 65-79.

Reik, T. (1936). *Surprise and the psycho-analyst.* Kegan Paul.

Remmen, K. B., & Iversen, E. (2023). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *23*(4), 433-451. https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796

Renaldo, M. F., & Fadloeli, O. (2021). The effectiveness of using debate technique in teaching speaking skill. *Professional Journal of English Education*, *4*(6), 979-984. https://doi.org/10.22460/project.v4i6.p979-984

Reyneke, R. (2016). The benefits of using adventure education to facilitate dialogue in social work diversity training. *The Social Work Practitioner-Researcher, 28*(2), 157-172. https://doi.org/10.25159/2415-5829/1478

Rheingold, A. (2007). Low-element challenge courses. In Prouty, D., Panicucci, J., & Collinson, R. (Ed.), *Adventure education: Theory and applications* (pp.141-158). Human Kinetics.

Richards, J. C. (1990). Conversationally speaking: Approaches to the teaching of conversation. In Jack C. Richards, *The Language teaching matrix* (pp. 67-85) Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking from theory to practice.* Cambridge University Press.

Richmond, D., Sibthorp, J., Gookin, J., Annarella, S., & Ferri, S. (2018). Complementing classroom learning through outdoor adventure education: Out-of-school-time experiences that make a difference. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 18*(1), 36–52. https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1324313

Riley, M., Sibthorp, J., & Rochelle, S. (2024). The developmental value of independent student expeditions in outdoor adventure education for emerging adult-aged participants. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership.* https://doi.org/10.18666/jorel-2024-11778

Riskina, A., Rafidiyah, D., Nurfauziah, D. H., Dayanti, G. R., Aflahah, N. A., Amalin, K., Andreas, R., & Saputro, D. (2023). Exploring integrated vocabulary and speaking learning in "Spoken English Vocabulary and Corpus" class. *Jurnal Keilmuan Dan Keislaman*, 66–72. https://doi.org/10.23917/jkk.v2i2.53

Riswanto, R. , Teferi, H., & Ahmed Abdel-Al Ibrahim, K. (2023). Cultivating EFL learners' productive skills by employing dynamic and non-dynamic assessments: Attitude in focus. *Language Testing in Asia, 13*(1), 1-21. https://doi.org/10.1186/s40468-023-00228-2

Ritson, L. (2016). *Adventure education: Fun games and activities for children and young people*. Routledge.

Rivers, W.M. (1968). *Teaching foreign language skills.* University of Chicago Press.

Roberts, N. S. (2020). Outdoor adventure education: Trends and new directions—Introduction to a special collection of research. *Education Sciences*, *11*(1), 7-10. https://doi.org/10.3390/educsci11010007

Rohrer, D. (2015). Student instruction should be distributed over long time periods. *Educational Psychology Review, 27*, 635-643. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9332-4

Rosado Morales, L. X. R., & Vaca-Cárdenas, M. (2023). Methods, techniques, and strategies to motivate students of English as a foreign language to improve the speaking skill. *Kronos–The Language Teaching Journal*, *4*(1), 54-70. https://doi.org/10.29166/kronos.v4i1.4259

Rose, L., Williams, I. R., Olsson, C. A., & Allen, N. B. (2018). Promoting adolescent health and well-being through outdoor youth programs: Results from a multisite Australian study. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, *10*(1), 33–51. https://doi.org/10.18666/JOREL-2018-V10-I1-8087

Rustamov, I. T., & Mamaziyayev, Z. X. (2022). Development of speaking comprehension in teaching foreign language for professional purposes. *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities, 12*(2), 227–233. https://doi.org/10.5958/2249-7315.2022.00099.5

Sa'diyah, A. (2020). Alternative assessment practices and difficulties on EFL students' speaking skill. *Proceedings of the International Joint Conference on Arts and Humanities (IJCAH 2020),* (pp. 810-815). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/assehr.k.201201.134

Sadullaevna, A. L., & Safarovna, A. N. (2020). Functions of speaking as a successful means of communication. *International Journal on Integrated Education*, *3*(1), 126-128. https://doi.org/10.31149/ijie.v3i1.295

Safdari, M., & Fathi, J. (2020). Investigating the role of dynamic assessment on speaking accuracy and fluency of pre-intermediate EFL learners. *Cogent Education*, *7*(1). https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1818924

Sahyoni, S., & Zaim, M. (2017). Authentic assessment of speaking skill for grade I junior high school. *Komposisi: Jurnal Pendidikan Bahasa, Sastra, Dan Seni*, *18*(1), 15-26. https://doi.org/10.24036/komposisi.v18i1.6509

Sarı, E., & Han, T. (2024). The impact of automated writing evaluation on English as a foreign language learners' writing self-efficacy, self-regulation, anxiety, and performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, *40*(5), 1-16. https://doi.org/10.1111/jcal.13004

Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, *19*(1), 48-58. https://doi.org/10.1080/00461528409529281

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, *26*, 207-231. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_2

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, *7*(2), 112-137. https://doi.org/10.1080/10413209508406961

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In Wentzel, K. R. & Miele, D. B. (Ed.), *Handbook of motivation at school* (pp. 34-54). Routledge.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. *Advances in Motivation Science*, *8*, 153–179. https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001

Setiawati, S., Ikhsanudin, & Riyanti, D. (2023). Self-efficacy in English listening. *Journal of English Education Program*, *4*(1), 19-26. http://dx.doi.org/10.26418/jeep.v4i1.55212

Shadiev, R., Liu, J., & Cheng, P.-Y. (2023). The impact of mobile-assisted social language learning activities on speaking skills and self-efficacy development. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *16*(5), 664–679. https://doi.org/10.1109/tlt.2023.3243721

Shafwati, D. (2022). The effect of using pronunciation applications on students' pronunciation abilities. *U-Jet: Unila Journal of English Language Teaching*, *11*(1), 93-99. https://doi.org/10.23960/ujet.v11.i1.202285

Shand, J., Oakley, G., & Purvis, E. (2024). Learning environments for the English learning area: Perspectives of secondary students who struggle with writing. *The Australian Journal of Language and Literacy*, *47*, 335-350. https://doi.org/10.1007/s44020-024-00067-5

Shaojie, T., Abd Samad, A., & Ismail, L. (2024). The influence of meta-cognitive listening strategies on listening performance in the MALL: The mediation effect of learning style and self-efficacy. *Sage Open*, *14*(2), 1-16. https://doi.org/10.1177/21582440241249354

Sharlanova, V. (2004). Experiential learning. *Trakia Journal of Sciences*, *2*(4), 36-39.

Sheerah, H. A. H., & Yadav, M. S. (2022). An analytical investigation of flipped classroom to improve Saudi EFL learners' speaking skills: A case study at applied college. *Arab World English Journal*, (8), 274-298. https://dx.doi.org/10.24093/awej/call8.19

Shehzad, M. W., Hasan, M. K., Ahmed, R., Razzaq, S., & Ahmed, S. (2022). The nexus between grit and pronunciation performance among EFL learners: The mediating role

of pronunciation self-efficacy beliefs. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 18*(1), 32-48. https://doi.org/10.1108/lthe-03-2021-0026

Shintasiwi, F. A., & Anwar, K. (2021). Analysis of English-speaking performance for the effective language learning in digital era. Proceedings of the 6th International Conference on Education & Social Sciences (ICESS 2021). https://doi.org/10.2991/assehr.k.210918.022

Sinaga, O. (2018). Students' perception on the role of English Day Program in speaking skill development. *Journal of English Teaching, 4*(2), 103-117. https://doi.org/10.33541/jet.v4i2.834

Speechnotes. (n.d.). *AI-powered speech-to-text transcription*. Retrieved April 15, 2025, from https://speechnotes.co/transcribe/

Spencer-Oatey, H., & Dauber, D. (2017). The gains and pains of mixed national group work at university. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 38*(3), 219-236. https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1134549

Sun, T., & Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System, 90,* 1-17. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102221

Suryanto, B. T., Imron, A. A., & Prasetyo, D. A. R. (2021). The correlation between students' vocabulary mastery and speaking skill. *English Journal for Teaching and Learning, 9*(01), 111-123. https://doi.org/10.33650/ijoeel.v3i1.204

Syahfutra, W., Wibowo, A. P., & Febtiningsih, P. (2019). Students' perceptions and challenges in improving speaking ability in public and private university. *Proceedings of the International Conference of CELSciTech 2019-Social Sciences and Humanities track, Indonesia, 373, 66-69.* https://doi.org/10.2991/iccelst-ss-19.2019.14

Syarafina, D. N., Jailani, & Winarni, R. (2018, September). The application of problem based learning to improve students' self-efficacy. *AIP Conference Proceedings, Indonesia, 1-8.* https://doi.org/10.1063/1.5054428

Søderberg, A. M. (2006). Narrative interviewing and narrative analysis in a study of a cross-border merger. *Management International Review, 46,* 397-416. https://doi.org/10.1007/s11575-006-0098-2

Şişman, S. (2024). Eğitimde değişim sürecinde sürdürülebilir liderlik. *Journal of Sustainable Education Studies, 5*(4), 178–189.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using *multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.

Takarroucht, K. (2022). The effect of self-assessment on the development of EFL writing self-efficacy: A case of Algerian higher education. *International Journal of Language Education, 6*(2), 157. https://doi.org/10.26858/ijole.v6i2.22065

Talley, P. C., & Hui-Ling, T. (2014). Implicit and explicit teaching of English speaking in the EFL classroom. *International Journal of Humanities and Social Science, 4*(6), 38–45.

Tang, A. (2021). Easing the mental fog by building resilience and reaping the benefits. *Clinics in Integrated Care, 9,* 1–3. https://doi.org/10.1016/j.intcar.2021.100079

Tambling, R. B., & Anderson, S. R. (2014). Statistical analysis with small samples. In R. B. Miller & L. N. Johnson (Ed.), *Advanced methods in family therapy research* (pp. 401-419). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203084526-35

Tangkijmongkol, C. (2020). *Development of out-of-class extensive reading to enhance perceived English reading self-efficacy of underserved students.* [Doctoral dissertation, Chulalongkorn University]. Chulalongkorn University Theses and Dissertations (Chula ETD). https://digital.car.chula.ac.th/cgi/viewcontent.cgi?article=1211&context=chulaetd

Taniguchi, S. T., Bennion, J., Duerden, M. D., Widmer, M. A., & Ricks, M. (2017). Self-efficacy of risk taking in outdoor recreation as a predictor of the self-efficacy of risk taking in essay writing. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership, 9(4).* https://doi.org/10.18666/jorel-2017-v9-i4-8653

Tannehill, D., & Dillon, M. (2009). *A handbook of ideas: Teaching adventure education.* University of Limerick: Physical Education Association of Ireland.

Tarigan, F. N., Hasibuan, S. A., Damanik, L. A., & Tambunan, R. W. (2022). EFL learners' self-efficacy and its relation to reading comprehension in online learning. *SALTeL Journal (Southeast Asia Language Teaching and Learning), 5*(1), 08–12. https://doi.org/10.35307/saltel.v5i1.83

Tavakoli, H. (2012). *A dictionary of research methodology and statistics in applied linguistics*. Rahnama Press.

Teng, L. S. (2021). Individual differences in self-regulated learning: Exploring the nexus of motivational beliefs, self-efficacy, and SRL strategies in EFL writing. *Language Teaching Research*, *28*(2), 366-388. https://doi.org/10.1177/13621688211006881

Teng, M. F., & Wang, C. (2022). Assessing academic writing self-efficacy belief and writing performance in a foreign language context. *Foreign Language Annals, 56*(1), 144–169. https://doi.org/10.1111/flan.12638

Thao, T. Q., & Nguyet, D. T. N. (2019). Four aspects of English speaking difficulties encountered by tertiary English-majored students. *Ho Chi Minh City Open University Journal of Science-Social Sciences*, *9*(2), 53-64. https://doi.org/10.46223/hcmcoujs.soci.en.9.2.261.2019

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.

Tiberi, S., Marti, I. F., & Laughlin, M. K. (2020). Cooperative learning in physical education and its effects on student reading comprehension scores. *Physical Educator*, *77*(2), 294–312. https://doi.org/10.18666/tpe-2020-v77-i2-9200

Torres-Rodríguez, F. A., & Martínez-Granada, L. (2022). Speaking in worlds of adventure: Tabletop roleplaying games within the EFL Classroom. *HOW*, *29*(1), 105-128. https://doi.org/10.19183/how.29.1.653

Türkkaynağı, U. (2021). *Investigating the use of speaking e-portfolios in an EFL context and its effects on students' perceived speaking self-efficacy* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Trabzon Yomra Fen Lisesi. (2024, Eylül 1). Okulumuz Hakkında. https://tyfl.meb.k12.tr/61/13/250893/okulumuz_hakkinda.html

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Trabzon Yomra Fen Lisesi. (2024, Eylül 1). Okulumuzun Tarihçesi. https://tyfl.meb.k12.tr/icerikler/okulumuzun-tarihcesi_4641058.html

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research, 78*(4), 751–796. https://doi.org/10.3102/0034654308321456

Utschig, T. T., Norback, J. S., & Bryan, J. S. (2012). Workforce communication instruction: Preliminary inter-rater reliability data for an executive-based oral communication

rubric. American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, USA, 1-25. https://doi.org/10.18260/1-2--22255

Üstün Aksoy, Y. (2019). Effects of using communicative activities to enhance the speaking skills of elementary students. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, 6*(16), 143-169.

Valizadeh, M. (2021). Instructing reading comprehension strategies: Effects on EFL learners' self-efficacy in reading. *Shanlax International Journal of Education, 9*(1), 69–73. https://doi.org/10.34293/education.v9is1-may.4001

Wang, Y., Shen, B., & Yu, X. (2021). A latent profile analysis of EFL learners' self-efficacy: Associations with academic emotions and language proficiency. *System, 103,* 1-12. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102633

Wang, Y., Luo, W., Liao, X., & Zhao, P. (2024). Exploring the effect of teacher autonomy support on Chinese EFL undergraduates' academic English speaking performance through the mediation of basic psychological needs and classroom engagement. *Frontiers in Psychology, 15,* 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1323713

Wati, P. K., & Yanto, E. S. (2022). Engaging vocational students' self-efficacy in reading comprehension through literature circle. *Jurnal Educatio FKIP UNMA, 8*(3), 1104–1110. https://doi.org/10.31949/educatio.v8i3.3033

Williams, I. R., Rose, L. M., Raniti, M. B., Waloszek, J., Dudgeon, P., Olsson, C. A., Patton, G. C, & Allen, N. B. (2018). The impact of an outdoor adventure program on positive adolescent development: A controlled crossover trial. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 21,* 207–236. https://doi.org/10.1007/s42322-018-0015-8

Wulandari, B. A., Piscioneri, M., & Ikram, W. (2021). Examining students' challenges in oracy in academic context classes. *International Journal of Language Education, 5*(1), 598–615. https://doi.org/10.26858/ijole.v5i1.16002

Xhemaili, M. (2022). The importance of the English language in public diplomacy and international relations. *Journal of Liberty and International Affairs, Institute for Research and European Studies - Bitola, 8*(1), 322–339. https://doi.org/10.47305/jlia2281322x

Xu, M., Wang, C., Chen, X., Sun, T., & Ma, X. (2022). Improving self-efficacy beliefs and English language proficiency through a summer intensive program. *System, 107,* 1-14. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102797

Yabo, A. M. (2023). Effectiveness of cooperative teaching methods on students' speaking skill in English language in Sokoto Metropolis, Sokoto, Nigeria. *European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies, 6*(3), 146–153. https://doi.org/10.46827/ejlll.v6i3.418

Yang, L., Ibrahim, A. B., Tan, W., & Wang, Y. (2025). Exploring the synergy: Outdoor adventure education, self-efficacy, and learning motivation within the framework of outcome-based education. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias,* 4, 1-13. https://doi.org/10.56294/sctconf20251286

Yessenbekova, K. (2024). Understanding the dynamics of English-speaking challenges for students in Kazakhstan. *Asian Education and Development Studies, 13*(4), 373–385. https://doi.org/10.1108/aeds-04-2024-0083

Yoo, M. S., & Park, H. R. (2015). Effects of case-based learning on communication skills, problem-solving ability, and learning motivation in nursing students. *Nursing & Health Sciences, 17*(2), 166-172. https://doi.org/10.1111/nhs.12151

Zaim, M., & Arsyad, S. (2020). Authentic assessment for speaking skills: Problem and solution for English secondary school teachers in Indonesia. *International Journal of Instruction*, *13*(3), 587-604. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13340a

Zainal Abidin, N. H., & Jamaludin, J. (2022). Sources of self-efficacy to teach music among non-music major teachers in primary school. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, *7*(17), 387–392. https://doi.org/10.21834/ebpj.v7isi7.3808

Zahidi, A. M., & Ong, S. I. (2023). Self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies in learning English as a second language. *Theory and Practice in Language Studies, 13*(6), 1483–1493. https://doi.org/10.17507/tpls.1306.17

Zam Zam, F., Suriaman, A., Rofiqoh, R., & Budi, B. (2021). The correlation between grammar and speaking skill of undergraduate students. *Exposure : Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris, 10*(2), 250–262. https://doi.org/10.26618/exposure.v10i2.5676

Zeng, J., & Rahmat, N. H. (2022). Reading Self-Efficacy: Is there a relationship between progress and psychological states. *International Journal of Education, 14*(4), 1. https://doi.org/10.5296/ije.v14i4.20290

Zhang, C. (2023). The effects of emotional intelligence on students' foreign language speaking: A narrative exploration in China's universities. *The Qualitative Report, 28*(12), 3494–3513. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.6296

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In Bandura, A. (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*, (1st ed., pp. 202-231). Cambridge University Press.https://doi.org/10.1017/cbo9780511527692.009

Zorlu, S., & Ünver, G. (2022). Predictive roles of self-regulatory learning strategies and self-efficacy beliefs on English language learning achievement. *Turkish Journal of Education, 11*(2), 74-92. https://doi.org/10.19128/turje.841709

EKLER

EK-1. Konuşma Özyeterlik İnanç Ölçeği

Bölüm-I
Katılımcının demografik bilgileri:

Cinsiyeti:

Yaşı:

Bölüm-II

Aşağıdaki İngilizce konuşma öz yeterliliğiniz ile ilgili ifadelerin her birinin sizin düşüncelerinizi ne kadar yansıttığını 1'den 5'e kadar numaralandırarak yuvarlak içinde belirtiniz. **1: Kesinlikle Katılmıyorum** **2: Katılmıyorum** **3: Kararsızım** **4: Katılıyorum** **5: Kesinlikle Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1. Uzun duraksamalar olmadan, akıcı bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
2. Hatasız ya da çok az hata yaparak, doğru bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
3. Çeşitli dil bilgisi yapılarını konuşurken doğru bir şekilde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4. Çeşitli sözcükleri ve sözcük yapılarını konuşurken uygun bir şekilde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
5. Kelimeleri doğru ve anlaşılır bir şekilde telaffuz edebilirim.	1	2	3	4	5
6. Konuşurken uygun tonlama, vurgu ve ritim kullanabilirim.	1	2	3	4	5
7. İngilizceyi iyi konuştuğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8. İngilizce konuşma düzeyimi geliştirmek için yeterli beceriye sahibim.	1	2	3	4	5
9. Sınıf arkadaşlarımdan daha iyi İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
10. İngilizce konuşan diğer kişilerle iletişim kurma becerime güvenirim.	1	2	3	4	5
11. İngilizce konuşurken anlatmak istediğimi kolaylıkla ifade edebileceğim konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
12. Dersin öğretmeni soru sorduğunda, emin olmasam bile cevap vermek için söz alırım.	1	2	3	4	5

13. Konuşma etkinliği zor olsa ve gerekli kelimeleri bilmesem bile kendimi ifade etmek için bir strateji bulabilirim.	1	2	3	4	5
14. İngilizce konuşurken zorlansam bile sakin kalabilirim.	1	2	3	4	5
15. Konuşma etkinliği ne kadar zor olursa, o kadar keyiflidir.	1	2	3	4	5
16. Konuşma becerileri derslerine aktif bir şekilde katılabilirim.	1	2	3	4	5
17. Derste İngilizce konuşurken gergin değilimdir.	1	2	3	4	5
18. Ders dışında kendimi İngilizce sözlü olarak etkili bir şekilde ifade edebileceğime eminim.	1	2	3	4	5
19.Yaşadığım şehri başkalarına İngilizce sözlü olarak tanıtabilirim.	1	2	3	4	5
20. Genel ilgi konularıyla ilgili bir sohbeti başlatabilir ve sürdürebilirim.	1	2	3	4	5
21. Sözlü olarak İngilizce bir hikaye anlatabilirim.	1	2	3	4	5
22. Kendimi ya da bir arkadaşımı başkalarına İngilizce sözlü olarak tanıtabilirim.	1	2	3	4	5
23. Öğretmenime İngilizce sorular sorabilirim.	1	2	3	4	5
24. Öğretmenimin sorularına İngilizce cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
25. Derste verilen bir konu ile ilgili sınıf arkadaşlarımla yapılan grup tartışmalarına aktif bir şekilde katılabilirim.	1	2	3	4	5
26. Fikirlerimi sözlü olarak etkili bir şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
27. Bir senaryoya dayanan rol canlandırma etkinliklerine katılabilirim.	1	2	3	4	5
28. Verilen bir konu ile ilgili İngilizce sözlü sunum yapabilirim.	1	2	3	4	5

EK-2. Konuşma Başarı Testi Değerlendirme Ölçeği

Öğrenci:_____ Puanlayıcı:_____ PUAN:_____

…… Bölümü Değerlendirmesi (25 puan):

Telaffuz	
	5. Çok az yabancı aksan izi vardır.
	4. Belirli bir aksanın farkında olunmasına rağmen her zaman anlaşılırdır.
	3. Telaffuz sorunları yoğun dinleme gerektirir ve zaman zaman yanlış anlamalara yol açar.
	2. Telaffuz sorunları nedeniyle anlaşılması çok zor. Sık sık tekrar etmesi istenebilir.
	1. Konuşmayı neredeyse anlaşılmaz hale getirecek kadar ciddi telaffuz sorunları vardır.
Dilbilgisi	
	5. Dilbilgisi veya sözcük sıralamasında çok az (varsa) fark edilebilir hata yapar.
	4. Ara sıra anlamı bozmayan dilbilgisi ve/veya sözcük dizimi hataları yapar.
	3. Anlamı zaman zaman belirsizleştiren dilbilgisi ve sözcük dizimi hatalarını sıkça yapar.
	2 . Dilbilgisi ve sözcük dizimi hataları anlamayı zorlaştırır. Sık sık cümleleri yeniden ifade etmek ve/veya kendini temel kalıplarla sınırlamak zorunda kalır.
	1. Konuşmayı neredeyse anlaşılmaz hale getirecek kadar ciddi dilbilgisi ve kelime sırası hataları vardır.
Kelime Bilgisi	
	5. Kelime ve deyim kullanımı neredeyse bir anadil konuşmacısınınki gibidir.
	4. Bazen uygunsuz terimler kullanır ve/veya sözcük yetersizlikleri nedeniyle fikirlerini yeniden ifade etmek zorunda kalır.
	3. Sıklıkla yanlış kelimeler kullanır; yetersiz kelime dağarcığı nedeniyle konuşma biraz sınırlıdır.
	2 . Kelimelerin yanlış kullanımı ve çok sınırlı kelime dağarcığı anlamayı oldukça zorlaştırır.
	1. Kelime dağarcığındaki sınırlamalar konuşmayı neredeyse imkânsız hale getirecek kadar fazladır.
Akıcılık	
	5. Ana dili İngilizce olan bir konuşmacınınki kadar akıcı ve zahmetsiz konuşur.
	4. Konuşma hızı dil sorunlarından biraz etkilenmiş gibidir.
	3. Hız ve akıcılık dil sorunlarından oldukça güçlü bir şekilde etkilenir.
	2. Genellikle tereddütlü; dil sınırlamaları nedeniyle sık sık sessizdir.
	1. Konuşma, sohbeti neredeyse imkânsız hale getirecek kadar kesik kesik ve bölük pörçüktür.
Anlama Becerisi	
	5. Her şeyi zorlanmadan anlıyor gibi görünür.
	4. Neredeyse her şeyi normal hızda anlar, ancak ara sıra tekrar yapmak gerekebilir.
	3. Tekrarlarla birlikte normalden daha yavaş hızda söylenenlerin çoğunu anlar.
	2. Söylenenleri takip etmekte büyük zorluk çeker. Sadece yavaşça ve sık tekrarla konuşulan "sosyal konuşmaları" anlayabilir.
	1. Basit konuşma İngilizcesini bile anladığı söylenemez.
Toplam	

EK-3. Gözlem Formu Örneği

Tarih : **Kazanım:**

Ziyaret Sayısı: **Etkinlik:**

Ünite: **Sınıf Mevcudu:**

Süre	Kriter												Etkinlik	Açıklama
	Konuşma Etkinliklerine Katılım			İletişim Kurmaya İsteklilik			Motivasyon			Öz Yeterlik				

Yönerge:

1 D: Düşük seviye

Konuşma Etkinliklerine Katılım: Sadece birkaç öğrenci konuşma etkinliklerine katılıyor.

İletişim Kurma İstekliliği: Öğrenciler isteksizdir, öğretmen onları konuşma etkinliklerine dâhil ediyor.

Motivasyon: Öğrenciler etkinlikler için motive değildir. Öğretmen ekstra çaba gösteriyor.

2 O: Orta seviye

Konuşma Etkinliklerine Katılım: Öğrencilerin 1/3 -2/3'ü konuşma etkinliklerine katılıyor.

İletişim Kurma İstekliliği: Öğrencilerin 1/3 -2/3'ü konuşma etkinlikleriyle ilgileniyor, ancak iletişim kurmak için öğretmenin teşvikine ihtiyaç duyuyorlar.

Motivasyon: Öğrencilerin 1/3 -2/3'ü etkinlikler için gerekli motivasyona sahiptir. Ancak yine de öğretmenin teşvikine ihtiyaç duyuyorlar.

3 Y: Yüksek seviye

Konuşma Etkinliklerine Katılım: Öğrencilerin 2/3'ünden fazlası konuşma etkinliklerine katılıyor

İletişim Kurma İstekliliği: Öğrencilerin 2/3'ünden fazlası iletişim kurmaya isteklidir.

Motivasyon: Öğrencilerin 2/3'ünden fazlası etkinlikler için yeterince motive olmuştur.

Gözlem sonrası alınan notlar:

EK-4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Katılımcının demografik bilgileri:

Cinsiyeti:

Yaşı:

Sorular:

1. Neden macera eğitimi ile yapılan konuşma etkinliklerine katılmayı seçtiniz?
2. Macera eğitimini nasıl algılıyorsunuz?
    2.1. Macera eğitimini nasıl tanımlıyorsunuz?
3. Macera eğitimi ile yapılan konuşma etkinliklerinde neler hissettiniz?
    3.1. Kendinizde hangi psikolojik, fiziksel ve duygusal etkileri gördünüz?
4. Macera eğitiminin İngilizce konuşma becerilerinize bir etkisi oldu mu?
    4.1. Macera eğitiminin İngilizce konuşma becerilerinize nasıl bir etkisi oldu?
5. Macera eğitiminin İngilizce konuşma becerisine ilişkin öz yeterliğinize etkisi oldu mu?
    5.1. İngilizce konuşma performanslarını başarıyla gerçekleştirebileceğinize olan inancınızı nasıl etkiledi?
6. Macera eğitimi uygulamalarında karşılaştığınız en ilginç noktalar nelerdir?
    6.1. Zor noktalar nelerdir?
    6.2. Kolay noktalar nelerdir?
7. Macera eğitimi ile yapılan İngilizce konuşma becerisi etkinliklerini nasıl değerlendirirsiniz?
    7.1. Avantajları nelerdir?
    7.2. Dezavantajları nelerdir?
8. Bu etkinlikleri sınıf içi konuşma etkinlikleriyle karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz?
9. Bu uygulamanın öncesinde ve sonrasında İngilizce konuşma becerisine dair fikirlerini bizimle paylaşır mısın?
10. Macera eğitimi ile yapılan konuşma etkinliklerinin ihtiyaçlarınızı karşıladığını düşünüyor musunuz? Neden?

EK-5. Macera Eğitimi ile Hazırlanan İngilizce Konuşma Etkinlikleri Ders Planları

LESSON PLAN-1
Instructor : Şadıman HUNUTLU
Date : 29.02.2024
Duration : 40 minutes
Level : 10th grade
Theme 1 : School Life
Speaking Skills and Learning Outcomes:
E10.1.S1. Students will be able to introduce themselves and others individually/in pairs or small groups.
E10.1.S2. Students will be able to exchange personal information in both formal and informal situations.

Duration	Activity		Procedure
10 min	**Energiser**	**Group Juggle**	The group members stand in a circle; the facilitator tosses a ball across the circle, calling out the name of the player to whom they toss it. That player tosses it to a different player and so on until everyone has caught the ball and thrown it once, so it ends up back with the facilitator. The sequence can be repeated a couple of times so that everyone gets used to it; the facilitator then adds a second ball, then a third, and so on. Every time the ball is dropped or the sequence is forgotten, the process starts again with one ball. Players can call out the name of the person to whom they are throwing the ball as they throw it, making this an excellent way of learning each other's names!
20 min	**Activity 1**	**How tall are you? Hey, and when is your birthday?**	**Purpose**: For pupils to cooperate and determine their level of risk-taking *Task 1:* Pull the group into the centre of the space. Tell them they are going to be challenged to cooperate and take a risk of not talking. Ask pupils to line up on a designated line in order of their birthday month WITHOUT talking to one another. *Task 2:* Pull the group into the centre of the space. Tell them they are going to be challenged to cooperate and take a risk of closing their eyes. Ask pupils to line up on a designated line up alphabetically by surname with their EYES CLOSED. *Task 3:* Pull the group into the centre of the space. Tell them they are going to be challenged to cooperate and take a risk of closing their eyes and not talk to complete the next task. Ask pupils to line up in a STRAIGHT line by height, short to tall.
5 min	**Review 1**	**Active Reviewing Cycle**	*Recommended uses:* For enabling well-paced and well-sequenced reviewing and for developing learning skills. Create a huge circle

			with the longest rope that you can find or create four circles representing the four stages of the learning cycle (facts, feelings, findings, futures). If space allows, create another circle at the centre for the joker or wild card, as a reminder that no model is perfect and that there are always exceptions. Participants now find a partner and walk round the sequence and discuss experiences. One person acts as a facilitator while the other responds. After each circuit, partners swap roles and/or swap partners.
5 min	**Review 2**	**Discussion**	**The discussion runs concurrent to the** A***ctive Reviewing Cycle*****, as the group members review the activities, achievements and develop their learning via the debriefing questions.** ***Debriefing questions to be asked in between each task for Activity 1*** 1. How did you achieve the task? 2. If you did talk, what made you break down and talk? 3. Are you willing to try again with an added challenge? 4. If you opened your eyes, what made you break down and open them? 5. Are you willing to try again with an added challenge? 6. What made you more successful at following the guidelines?

Success criteria	**Opportunities for assessment**
The group members participate and carry out the tasks in a responsible manner. Group members can: • vocalise their thoughts and ideas during the planning. • demonstrate negotiation skills, compromise and decision-making on a rational, informed basis. • explain the sequencing of their actions and the effect of different solutions tested on group success. • can analyse group performance and recognise weaknesses in planning. • can communicate with each other using the target language.	**Throughout the activities**
Resources/Equipments	**Timing**
Energiser: blindfolds **Activity:** chalk **Review 1**: rope/colorful orf circle **Review 2:** none	The timing can be stretched as desired and, for example, lesson content can be used as the basis for activities in computing.

LESSON PLAN-2
Instructor **:** Şadıman HUNUTLU
Date **:** 07.03. 2024
Duration **:** 40 minutes
Level **:** 10th grade
Theme 2 **:** Plans
Speaking Skills and Learning Outcomes:
E10.2.S1. Students will be able to talk about their own plans for the future.
E10.2.S2. Students will be able to express their ideas in unplanned situations.

Time	Activity		Procedure
20 min	**Energiser**	**Newspaper tower/spaghetti tower**	Split the group into equally sized teams; each has a set amount of tape, scissors, newspapers, (or spaghetti) and a paper plate. The challenge is to build the tallest, self-supporting tower in a given time to balance the plate.
20 min	**Review 1**	**Chuff line**	You will need something like a piece of rope to delineate a line between two trees or posts, with numbers from one to 10 spread along the line. Explain to the young people that they are going to award themselves a 'mark/score' to each question you ask by going and standing on that number on the line. The higher the score, the more positive the response. Illustrate how to do this, talking through your reasoning. Ask such questions as: • How much did you enjoy …? • How well did you work with other people when we …? • How well did you listen to what others had to say when we …? • How much did you help when …?

Success criteria	Opportunities for assessment
The group members participate and carry out the tasks in a responsible manner. Group members can: • vocalise their thoughts and ideas during the planning. • demonstrate negotiation skills, compromise and decision-making on a rational, informed basis. • explain the sequencing of their actions and the effect of different solutions tested on group success. • can analyse group performance and recognise weaknesses in planning. • can communicate with each other using the target language.	**Throughout the activity**
Resources/Equipments	**Timing**
Energiser: tape, scissors, newspaper / spaghetti, paper plate Review 1: rope/chalk	**The timing can be stretched as desired and, forexample, lesson content can be used as the basis for activities in computing.**

LESSON PLAN-3

Instructor **:** Şadıman HUNUTLU
Date **:** 14.03. 2024
Duration **:** 40 minutes
Level **:** 10th grade
Theme 3 **:** Legendary Figures

Speaking Skills and Learning Outcomes

E10.3.S1. Students will be able to act out a story as a legendary figure.
E10.3.S2. Students will be able to retell a story by describing characters and places.
E10.3.S3. Students will be able to talk about a historical legendary figure in Turkish history.

Time	Activity		Procedure
10 min	**Energiser**	**I went to market…**	One person starts by saying 'I went to market and I bought a …'. Each person repeats that line, what the others have bought and then adds what they bought. Keep going until the group can no longer remember all the items.
20 min	**Activity 1**	**Action Bound story**	The group will be divided into two. Students will try to complete the story by putting together the pieces of a historical story using the Action-Bound application. In order to complete the story, they must fulfil the tasks defined in the action-bound application. After the groups perform the activity, the created story is read. The whole group is asked to come up with a single title for the story.
5 min	**Review 1**	**Hokey-cokey**	All sit or stand in a circle. Ask questions such as '*What did you do well as a team?'* As each person gives an answer, they step into the circle. If anyone is left on the outside, others can suggest a new answer for that person to 'use' to step inside the circle. You now have a huddle of people in the middle. The next question is *'What did someone do well as a team member?*' This is effectively an invitation to give positive feedback to others. As each person is given (and accepts) one genuine positive comment, they step back to the original circle. You reach a stage where two or three people are in the middle, waiting for positive feedback. You may need to prompt, coax or give feedback yourself.
5 min	**Review 2**	**Discussion**	**The group members examine the activities, their accomplishments, and their learning while they have a conversation in parallel with the activities.** Sample questions: How much did you enjoy …? • How well did you work with other people when we …? • How well did you listen to what others had to say when we …? • How much did you help when …?

Success criteria	Opportunities for assessment
The group members participate and carry out the tasks in a responsible manner. Group members can: • vocalise their thoughts and ideas during the planning. • demonstrate negotiation skills, compromise and decision-making on a rational, informed basis. • explain the sequencing of their actions and the effect of different solutions tested on group success. • can analyse group performance and recognise weaknesses in planning. • can communicate with each other using the target language.	Throughout the activity
Resources/Equipments	**Timing**
Energiser: none Activity 1: T**wo** mobile phones and internet for each group Review 1: chalk Review 2: none	**The timing can be stretched as desired and, for example, lesson content can be used as the basis for activities in computing.**

LESSON PLAN-4
Instructor : Şadıman HUNUTLU
Date : 21.03.2024
Duration : 40 minutes
Level : 10th grade
Theme 4 : Traditions
Speaking Skills and Learning Outcomes
E10.4.S1. Students will be able to deliver a short speech using visuals on traditions.
E10.4.S2. Students will be able to talk about several things they used to do when they were children.

Time	Activity		Procedure
15 min	**Energiser**	**When I was a child…**	A circle is formed that includes all students. A soft ball is used and the person receiving the ball says her/his name and something s/he used to do when s/he was a child. For example, "My name is ..... and I used to play with my dolls/ I didn't use to drink tea when I was a child". After everyone picks up the ball and makes their sentences, they walk randomly in the garden. They try to make a correct guess by telling the sentences "your name is .... and you used to …/ You didn't use to ... a when you were a child" to a group friend they encounter while walking.
15 min	**Activity 1**	**Frozen pictures**	Split the participants into small groups, giving each group a picture that shows a brief glimpse of an event related to the traditions. Ask the group to guess what the event is; alternatively, ask the group to decide what was happening when the photo was taken.
5 min	**Review 1**	**Pass the ball for comments**	After the activity or task the teacher wants pupils to reflect on and share their thoughts without being on display to the class. Each pupil writes their comment on a piece of post-it, be it positive or negative. A ball is passed around to each student who in turn sticks his/her post-it on it before passing the ball to the next person. At the end, all the comments can be read out and taken on board for the next time. In this way everyone has an equal say and opinion.
5 min	**Review 2**	**Discussion**	**The group members examine the activities, their accomplishments, and their learning while they have a conversation in parallel with the activities.** Sample questions: • How much did you enjoy …? • How well did you work with other people when you work as a group? • How well did you listen to what others had to say when we …? • How much did you help when you guess the event while talking about the pictures?

Success criteria	Opportunities for assessment
The group members participate and carry out the tasks in a responsible manner. Group members can: • vocalise their thoughts and ideas during the planning. • demonstrate negotiation skills, compromise and decision-making on a rational, informed basis. • explain the sequencing of their actions and the effect of different solutions tested on group success. • can analyse group performance and recognise weaknesses in planning. • can communicate with each other using the target language.	**Throughout the activity**
Resources/Equipments	**Timing**
Energiser: soft ball Activity 1: snapshot photos that are part of an event Review 1: post-it and a ball Review 2: none	The timing can be stretched as desired and, for example, lesson content can be used as the basis for activities in computing.

LESSON PLAN-5
Instructor : Şadıman HUNUTLU
Date : 28.03. 2024
Duration : 70 minutes
Level : 10th grade
Theme 5 : Travel
Speaking Skills and Learning Outcomes
E10.5.S1. Students will be able to ask and answer about their own and other people's travel experiences.
E10.5.S2. Students will be able to book a room at a hotel/a table in restaurant etc.
E10.5.S3. Students will be able to confirm information during a conversation.
E10.5.S4. Students will be able to take part in a dialogue in a group to make a travel plan.

Time	Activity		Procedure
10 min	**Energiser**	**Place name arrange**	Once everyone has talked about the place that they have visited around a circle- "I have visited…"-, get the group to arrange themselves alphabetically by the visited place without talking! When they think they are done, check by calling out the names of the places.
20 min	**Activity 1**	**Blindfolded shape**	The aim is to make a length of rope into a given shape, while all of the group members are blindfolded. Rules: • There is no planning time. • No one is allowed to touch the rope until all group members are blindfolded. • There is a limited time allowed for completion. • Everyone must be involved.
10 min	**Activity 2**	**Hug a tree**	The group is split into pairs, with one partner blindfolded. The sighted partner leads their blind partner to a tree. Meanwhile, the blindfolded student asks questions about the route and his/her partner who is not blindfolded approves or disapproves. The aim is to get the blindfolded partner to the tree in the safest and shortest way.
10 min	**Review 1**	**Individual happy charts**	*Recommended uses:* For discovering the diversity of experiences and for enabling the telling of experience-rich stories. People make a line graph on the ground showing their emotional highs and lows during the experience being reviewed.People now tell their story to a partner or to the whole group.
10 min	**Review 2**	**Cooperation and team building**	**Students will** be asked to write on a chart/piece of paper what they learned about teamwork and why they think it's important for teamwork. They could also consider future implications for it. A symbol could be a good way for the pupils to understand the whole idea of cooperation.

10 min	**Review 3**	**Discussion**	The group members examine the activities, their accomplishments, and their learning while they have a conversation in parallel with the activities. Sample questions: • How much did you enjoy …? • How well did you work with other people when we …? • How well did you listen to what others had to say when we …? • How much did you help when …?

Success criteria	**Opportunities for assessment**
The group members participate and carry out the tasks in a responsible manner. Group members can: • vocalise their thoughts and ideas during the planning. • demonstrate negotiation skills, compromise and decision-making on a rational, informed basis. • explain the sequencing of their actions and the effect of different solutions tested on group success. • can analyse group performance and recognise weaknesses in planning. • can communicate with each other using the target language.	**Throughout the activity**
Resources/Equipments	**Timing**
Energiser: none Activity 1: blindfolds,rope Activity 2: blindfolds Review 1: chalks Review 2: cards/piece of papers Review 3: none	The timing can be stretched as desired and, for example, lesson content can be used as the basis for activities in computing.

LESSON PLAN-6
Instructor **:** Şadıman HUNUTLU
Date **:** 04.04. 2024
Duration **:** 80 minutes
Level **:** 10th grade
Theme 6 **:** Helpful Tips
Speaking Skills and Learning Outcomes
E10.6.S1. Students will be able to talk about the consequences of wasting energy sources.
E10.6.S2. Students will be able to talk about household chores they are responsible for.

Time	Activity		Procedure
40 min	**Energiser**	**Nature art**	Group members create an image that represents their experience using whatever they can find in the environment. This can be on paper or on the ground. Group members are encouraged to use their imagination and to be as creative as possible. The instructor encourages the students to talk about their art.
40 min	**Review 1**	**Discussion**	**Group members make evaluations about their artworks regarding "experience, express, examine, explore".** Debriefing questions: How do you describe your experience? How do you express your feelings? Examine your group work and evaluate your performance. What do you do in your next activity?

Success criteria	Opportunities for assessment
The group members participate and carry out the tasks in a responsible manner. Group members can: • vocalise their thoughts and ideas during the planning. • demonstrate negotiation skills, compromise and decision-making on a rational, informed basis. • explain the sequencing of their actions and the effect of different solutions tested on group success. • can analyse group performance and recognise weaknesses in planning. • can communicate with each other using the target language.	**Throughout the activity**
Resources/Equipments	**Timing**
Energiser: none Review 1: none	The timing can be stretched as desired and, for example, lesson content can be used as the basis for activities in computing.

LESSON PLAN-7

Instructor : Şadıman HUNUTLU
Date : 18.04. 2024
Duration : 40 minutes
Level : 10th grade
Theme 7 : Food and Festivals

Speaking Skills and Learning Outcomes

E10.7.S1. Students will be able to take part in a dialogue about introducing national and international festivals.

E10.7.S2. Students will be able to describe the steps of a process related to national and international festivals.

Time	Activity		Procedure
20 min	**Energiser**	**Festival in nature**	Students are divided into two groups and each group is given a frame. They are asked to wander around the garden and find the most beautiful festival photo they can capture and frame it. Students explain the process as a group, which festival it is, and why they framed such a photo.
20 min	**Review 1**	**Talking knot**	Tie a knot in a rope to make a rope circle. Everyone holds on to the rope while standing or sitting in a circle. The circle should be a suitable size for group discussion. There is just one knot in the rope. The person with the knot in front of them may speak. When that person has finished speaking, they start moving the rope in a clockwise direction. The knot keeps moving round until someone with the knot in front of them wants to talk. That person calls 'stop' and holds the rope on either side of the knot. The students talk about the experience (Activity 1)

Success criteria	Opportunities for assessment
The group members participate and carry out the tasks in a responsible manner. Group members can: • vocalise their thoughts and ideas during the planning. • demonstrate negotiation skills, compromise and decision-making on a rational, informed basis. • explain the sequencing of their actions and the effect of different solutions tested on group success. • can analyse group performance and recognise weaknesses in planning. • can communicate with each other using the target language.	**Throughout the activity**
Resources/Equipments	**Timing**
Energiser: frames Review 1: rope	The timing can be stretched as desired and, for example, lesson content can be used as the basis for activities in computing.

LESSON PLAN-8
Instructor **:** Şadıman HUNUTLU
Date **:** 25.04. 2024
Duration **:** 40 minutes
Level **:** 10th grade
Theme 8 **:** Digital Era
Speaking Skills and Learning Outcomes
E10.8.S1. Students will be able to make comments on innovations by stating causes and effects.
E10.8.S2. Students will be able to talk about their preferences in technological devices.

Time	Activity		Procedure
10 min	**Energiser**	**True and false**	Each member of the group writes two lies and one truth on a 'Post-It' stuck to their forehead- "I prefer reading book to playing computer games/ I'd rather…."-; they walk around the rest of the group talking to as many people as possible. The object is to identify each person's lie.
10 min	**Activity 1**	**Drawing bugs or building a flying airplane**	*Problem* Determine how to draw a "like" bug to the sample drawing or design a flying airplane (can fly a given distance and aesthetics pleasing). *Purpose* For pupils to work communicate, cooperate, and collectively solve a problem. *Procedure* Class split into small groups. One group develops criteria for success and the other small groups draw a bug or build a plane and then submit it for judging. • An added challenge is not to allow talking within small groups.
10 min	**Review 1**	**Goldfish bowl**	Recommended use: For focusing attention on the reviewing process itself. Make a rope circle on the ground. Divide the group in two. One half sits inside the circle and may talk. The other half sits outside the circle and may only observe and listen. People in the inner circle review the previous exercise. After a few minutes, the half groups change places, and the new inner group continue with the review or comment on the review process they have just been observing.
10 min	**Review 2**	**Discussion**	**The group members examine the activities, their accomplishments, and their learning while they have a conversation in parallel with the activities.** Debriefing Questions: 1. How did the group communicate? Make decisions? 2. Did you feel that your voice was heard by your peers? 3. Were you willing to share your viewpoint and ideas? 4. Did one person take on the leadership? How did you feel about this?
Success criteria			**Opportunities for assessment**

The group members participate and carry out the tasks in a responsible manner. Group members can: • vocalise their thoughts and ideas during the planning. • demonstrate negotiation skills, compromise and decision-making on a rational, informed basis. • explain the sequencing of their actions and the effect of different solutions tested on group success. • can analyse group performance and recognise weaknesses in planning. • can communicate with each other using the target language.	**Throughout the activity**
Resources/Equipments	**Timing**
Energiser: pens and post-it notes Activity 1: piece of paper, glue, scissors. Review 1: rope Review 2: none	The timing can be stretched as desired and, for example, lesson content can be used as the basis for activities in computing.

LESSON PLAN-9
Instructor : Şadıman HUNUTLU
Date : 02.05. 2024
Duration : 40 minutes
Level : 10th grade
Theme 9 : Heroes and Heroines
Speaking Skills and Learning Outcomes
E10.9.S1. Students will be able to talk about their personal hero (who he/she is and why he/she is their hero/heroine).
E10.9.S2. Students will be able to talk about what they would do if they were a hero(ine).

Time	Activity		Procedure
10 min	**Energiser**	**Human bingo**	This is much like a human treasure hunt. Develop a set of bingo questions and some bingo cards. The group has to see who can get a line or a full house by finding people who meet the criteria on the bingo card. It is up to you whether they are allowed to use the same person more than once for answering a question. (The people will be some heroes or heroines students know).
10 min	**Activity 1**	**If I were…**	Pupils are each given a piece of paper with 10 statements on it (e.g., If I were a hero, I would…. If I had superpowers, I would… If I were invisible, I would… If I were rich, I would… If I were you, I would…). Their task is to mingle among the group and find someone to complete the statement and write the name of the person who completed the sentence. No pupil can complete more than one statement on another pupil's paper.
10 min	**Review 1**	**Discussion**	**The group members examine the activities, their accomplishments, and their learning while they have a conversation in parallel with the activities.** Debriefing Questions 1. How was your group work? 2. Did you have a group leader? 3. How was your feelings?
10 min	**Review 2**	**Discussion**	**The group members examine the activities, their accomplishments, and their learning while they have a conversation in parallel with the activities.** Debriefing Questions 1. What did you learn about a peer? 2. What surprised you most from one of your peers? 3. Which of the statements was most meaningful to you?

Success criteria	Opportunities for assessment
The group members participate and carry out the tasks in a responsible manner. Group members can: • vocalise their thoughts and ideas during the planning. • demonstrate negotiation skills, compromise and decision-making on a rational, informed basis. • explain the sequencing of their actions and the effect of different solutions tested on group success. • can analyse group performance and recognise weaknesses in planning. • can communicate with each other using the target language.	**Throughout the activity**
Resources/Equipments	**Timing**
Energiser: a set of bingo cards and questions Activity 1: game cards Review 1: none Review 2: none	The timing can be stretched as desired and, for example, lesson content can be used as the basis for activities in computing.

LESSON PLAN-10
Instructor **:** Şadıman HUNUTLU
Date **:** 09.05. 2024
Duration **:** 70 minutes
Level **:** 10th grade
Theme 10 **: Shopping**
Speaking Skills and Learning Outcomes
E10.10.S1. Students will be able to compare clothes by using keywords and phrases related to shopping.
E10.10.S2. Students will be able to act out a dialogue in clothes shop.

Time	Activity		Procedure
15 min	**Energiser**	**Concentration**	The group members form two lines, facing each other. One group has 30 seconds to study the opposite line and then turns around. The second group changes seven things about themselves (swap jewellery, untie shoelaces, move a watch or bracelet to the other arm); nothing must be hidden. The first group turns back around and must identify the seven changes.
25 min	**Activity 1**	**Team back to back puzzle**	Divide the group in six teams. Match the groups with each other. Give a group a picture to draw. Give the other group a piece of paper and a pencil. The group with the picture describes the picture, the other group draws the picture without seeing it. In the next phase, present another picture and the groups switch tasks.
10 min	**Review 1**	**Discussion**	The group members examine the activities, their accomplishments, and their learning while they have a conversation in parallel with the activities. Debriefing Questions 1. What was your strategy to solve the problem? 2. Did you have a group leader? If so, what did the group leader do?
20 min	**Review 2**	**Paper bag notes**	Each group member puts their name on a paper bag. Each participant writes notes to any or all other participants expressing appreciation for something done or complimenting on something, to be placed in the bag.

Success criteria	Opportunities for assessment
The group members participate and carry out the tasks in a responsible manner. Group members can: • vocalise their thoughts and ideas during the planning. • demonstrate negotiation skills, compromise and decision-making on a rational, informed basis. • explain the sequencing of their actions and the effect of different solutions tested on group success. • can analyse group performance and recognise weaknesses in planning. • can communicate with each other using the target language.	**Throughout the activity**
Resources/Equipments	**Timing**
Energiser: none Activity 1: pictures of clothes,paper and pencil Review 1: none Review 2: bag, pieces of paper, pen	The timing can be stretched as desired and, for example, lesson content can be used as the basis for activities in computing.

EK-6. Yapılan Etkinlikleri Yansıtan Fotoğraflar













EK-7. Atatürk Üniversitesi Etik Kurul Onay Belgesi

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERİSTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :**Etik Kurul**
Toplantının Tarihi :**31.10.2023**
Toplantının Sayısı :**10**

Karar-05: Danışmanlığını Doç.Dr. Savaş YEŞİLYURT'un yürüttüğü doktora öğrencisi Şadıman HUNUTLU'nun "Macera Eğitimi Deneyimlerinin Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Performanslarına Yönelik Öz yeterliklerine Etkisi" isimli doktora tez çalışması ile ilgili Etik kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Macera Eğitimi Deneyimlerinin Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Performanslarına Yönelik Öz yeterliklerine Etkisi" isimli doktora tez çalışması isimli doktora tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(İMZA)
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

(IMZA)
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(IMZA)
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

(IMZA)
Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

EK-8. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-82438636-605.99-87511549 19/10/2023
Konu : Bilimsel Araştırma İzni
(Şadıman HUNUTLU)

VALİLİK MAKAMINA

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Şadıman HUNUTLU'nun yapacağı **"Macera Eğitimi Deneyimlerinin Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Performanslarına Yönelik Öz Yeterliklerine Etkisi"** isimli tez çalışması kapsamında İlimiz Yomra ilçesine bağlı Yomra Fen Lisesinde öğrenim gören gönüllü lise öğrencileriyle çalışma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayarak yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar bitecek şekilde; 2023-2024 eğitim öğretim yılında yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2020/2 sayılı genelge doğrultusunda hareket etmesi, **izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi,** veli onayı ve katılımcıların onayı alınarak çalışmanın yapılması, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, **mühürlü anket ve ölçeklerin kullanılması** ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürünün yetkisinde uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hasan UYGUN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Ömer ŞAHİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
Telefon No : 0 (462) 223 55 52
E-Posta: argetrabzon@gmail.com
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Fatma SEVİM
Unvan : Öğretmen
İnternet Adresi: http://trabzonarge.meb.gov.tr
Faks:4622302094
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 9e75-29fb-32b9-bf12-7da7 kodu ile sorgu yapılabilir.

EK-9. Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Macera Eğitimi Deneyimlerinin Lise Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Performanslarına Yönelik Öz yeterliklerine Etkisi" adıyla, .../02/ 2024 - .../06/ 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışma macera eğitimi yoluyla düzenlenilen konuşma etkinliklerinin lise seviyesindeki öğrencilerin konuşma öz-yeterliğini etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın ikinci amacı, yabancı dil bağlamında macera eğitiminin etkinliğini öğrencilerin macera eğitimi algıları aracılığıyla ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket, görüşme ve gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Şadıman HUNUTLU

İletişim bilgileri

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .... 'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

..../...../.....

İsim-Soy isim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası:

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı - Soyadı: Şadıman HUNUTLU

Eğitim Geçmişi

Lisans: Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Programı

Yüksek Lisans: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngilizce Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Programı

Doktora: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngilizce Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Programı

Mesleki Deneyim:

2008 - 2010: İngilizce Öğretmeni, Atatürk Lisesi, Erzurum

2010 - 2013: İngilizce Öğretmeni, Çağlayan Şehit Gürcan Bayrak İlköğretim Okulu, Trabzon

2013 - 2018: İngilizce Öğretmeni, Trabzon Yomra Fen Lisesi, Trabzon

2018 - 2020: İngilizce Öğretmeni, Mahmut Celaleddin Ökten Anadolu İmam Hatip Lisesi, Trabzon

2020 – Devam ediyor: Öğretim Görevlisi, Trabzon Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu